

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Kasvatusteaduste õppekava

Lii Kaudne

Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste hinnangud kunstiteraapiate
meetoditel põhinevale rühmatööle

magistritöö

Juhendaja: Kristi Kõiv

Läbiv pealkiri: Õpilaste hinnangud rühmatööle

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Kristi Kõiv (PhD)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees: Kristi Kõiv (PhD)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2012

Sisukord

Sissejuhatus	3
1. Uurimuse teoreetilised lähtekohad	5
1.1. Kunstid ja humanism kunstiteraapiates	5
1.1.1. Draamateraapia	8
1.1.2. Muusikateraapia	10
1.1.3. Tantsu- ja liikumisteraapia	12
1.1.4. Visuaalkunstiteraapia	14
1.2. Kunstiteraapiate eelised ja piirangud töös õpilastega	16
2. Metoodika	18
2.1. Kunstiteraapiate meetoditel põhinev rühmatöö	18
2.2. Valim	23
2.3. Mõõtevahendid	23
2.4. Andmetöötluspõhimõtted ja kasutatavad meetodid	25
2.5. Protseduur	26
2.6. Uurija eetika järgimine	27
3. Tulemused	27
3.1. Hinnangud rühmatööle seoses emotsioonidega	28
3.2. Hinnangud rühmatööle seoses suhetega	29
3.3. Hinnangud rühmatööle seoses enda minaga	31
3.4. Õpilaste antud tähendused mõistetele mina, suhted ja emotsioonid	33
4. Arutelu	35
4.1. Töö kitsaskohad ja piirangud	39
4.2. Töö praktiline väärtus	39
Kokkuvõte	40
Summary	41
Tänu sõnad	42
Autorluse kinnitus	43
Kasutatud kirjandus	44
Lisad	

Sissejuhatus

Loomingulisus on ühiskonnas hinnatud ja väärtustatud omadus, mida tavapäraselt peetakse omaseks kunstnikele, koreograafidele, näitlejatele – nn erilistele inimestele, kes teevad erilisi tegusid. Käesolevas magistritöös käsitletavates kunstiteraapilistes lähenemisviisides nähakse loomingulisust ja loovuse rakendamist inimesena toimimise olulise aspektina. Lähtutakse uskumusest, et loomingulisus peitub igas inimeses, neid tuleb vaid suunata loovale eneseväljendusele, läbi mille saab toimuda pingete vabastamine, hinge ja keha arengu stimuleerimine ja emotsioonide väljendamine ning uudsete toimimisviiside ja ideede leidmine (Karkou & Sanderson, 2006).

Suuresti on õpilaste antisotsiaalse käitumise taga osakmatus teisiti käituda ning ennast kontrollida, väljendada, juhtida. Ealiste iseärasuste tõttu ning eelnevatele negatiivsetele elukogemustele toetudes on need õpilased endasse tõmbunud ning suhtuvad täiskasvanute abisse eelarvamustega, skeptiliselt ja eitavalt. Pelgalt motiveerimise, suunamise, vestlemise, nõustamise, kehtestamise ja piiride seadmisega ei suudeta saavutada õpilaste arengus oodatavaid tulemusi (Kõiv, 2007).

Kunstiteraapiatel põhinevad meetodid võimaldavad läbi kunstilise tegevuse luua kontakti õpilastega kunstiprodukti abil ja/või kaudu. Kunstilise tegevuse loominguline protsess soodustab konfliktide ja probleemide lahendamist, interpersonaalsete oskuste arendamist, kontrolli saavutamist oma käitumise üle, stressi alandamist, enesehinnangu ja eneseteadvuse tõstmist (AATA, 2008).

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on rakendada loodud kunstiteraapiate meetoditel põhinevat rühmatööd kasvatus eritingimusi vajavatele õpilastele ja selgitada välja nende hinnangud rakendatud rühmatööle seoses oma emotsioonide, suhete ja minaga. Töös püstitati kolm uurimisküsimust:

- Kuidas kasvatus eritingimusi vajavad õpilased hindavad kunstiteraapiate meetoditel põhinevat rühmatööd seoses emotsioonidega?
- Kuidas kasvatus eritingimusi vajavad õpilased hindavad kunstiteraapiate meetoditel põhinevat rühmatööd seoses suhetega?
- Kuidas kasvatus eritingimusi vajavad õpilased hindavad kunstiteraapiate meetoditel põhinevat rühmatööd seoses oma minaga?

Kuna loodud ja rakendatud kunstiteraapiate meetoditel põhineval rühmatööl oli kolm eesmärki, mis seostusid õpilaste emotsioonide, suhete ja mina arendamise ning toetamisega lähtudes inimeseõpetuse ainekava vastavatest teemadest, siis püstitati antud töös täiendavalt ka lisaeesmärk - selgitada välja rakendatud rühmatöö eesmärkidega seonduvate mõistete: *emotsioonid, suhted, mina* tähendus õpilastel.

Töö alaeesmärgiga seonduvalt püstitati kolm alauurimisküsimust:

- Milline on kasvatus eritingimusi vajavate õpilaste poolt antud tähendus mõistele *emotsioonid*?
- Milline on kasvatus eritingimusi vajavate õpilaste poolt antud tähendus mõistele *suhted*?
- Milline on kasvatus eritingimusi vajavate õpilaste poolt antud tähendus mõistele *mina*?

Järjest enam pööratakse tähelepanu kunstiteraapiate rakendamisele töös õpilastega. Uurimused selles vallas on aga veel algusjärgus. Enamik uuringutest, mis on töö autorile antud valdkonnas teada, põhinevad kvalitatiivsetel uurimismeetoditel (nt Gardner-Hynd, 2010; Goodgame, 2007, Holyoake & Reyner, 2005). Samas rõhutab Malchiodi (2007b) järjest kasvavat vajadust just kvantitatiivsete uuringute järele, mis võimaldaksid suuremat üldistusastet.

Olemasolevatest uurimustest tulenevalt toetatakse käesoleva magistr töö raames uurimuste tulemustele, mis toovad välja kunstiteraapiate erinevate liikide mõjususe töös õpilaste emotsioonidega (Gardner-Hynd, 2010, Smeijsters, Kil, Kurstjens, Welten, & Willemars, 2011), enesehinnanguga (Goodgame, 2007), suhetega (Holyoake & Reyner, 2005) ja sotsiaalsete oskuste arendamisega (Kim & Chong, 2010), aga ka minapildi avardamise (Roosild, 2010) ning terviklikkuse tajumise võime parandamisega (Regev & Guttmann, 2005).

Goodgame (2007) on viinud läbi eksperimentaalprojekti Eestis kasvatus eritingimusi vajavate õpilaste koolis ja internaatkoolis. Kvalitatiivse uuringu tulemused kajastavad tantsu- ja liikumisteraapia tajumist osalejate poolt kui kogemust, mis parandas enesehinnangut ning kasvatas usaldust, olles samaaegselt nauditav ja lõbus kogemus.

Käesolev kvantitatiivse uurimusega magistr töö koosneb neljast osast. Töö esimeses, teoreetiliste lähtekohtade selgitamise osas tutvustatakse kunstiteraapiate ja selle alaliikide teoreetilist tausta ning peatutakse lühidalt humanismil kui kunstiteraapiate rakendamise ühel

alusteoorial. Ühtlasi antakse ülevaade varasematest uurimustest kunstiteraapiate rakendamises õpilastega, sh ka antisotsiaalselt käituvate õpilastega.

Töö teises, empiirilises osas, tutvustatakse uurimismetoodikat – valimit, uurimisinstrumente ning andmetöötluse põhimõtteid. Kirjeldatakse käesoleva magistritöö raames välja töötatud kunstiteraapiate meetoditel põhineva rühmatöö metoodika lähtealuseid, rühmatöö struktuuri, eesmärke ja lähtealust õppetöös seoses ainekava rakendusega inimeseõpetuses kooli õppekava osana.

Kolmandas osas esitatakse uurimuse tulemused. Töö neljandas osas analüüsitakse tulemusi püstitatud uurimisküsimuste järjekorras, sidustades saadud tulemusi varasemate uurimistulemustega. Samuti esitatakse uurimuse praktiline väärtus ja kitsaskohad ning antakse soovitusi edasisteks uuringuteks.

1. Uurimuse teoreetilised lähtekohad

Käesolevas peatükis antaks ülevaade kunstiteraapiatest ja selle alaliikidest, tuues välja kunstiteraapiate rakendamise eelised ja kitsaskohad töös õpilastega. Tähelepanu pööratakse uuringutele, mis on viidud läbi antisotsiaalselt käituvate õpilastega.

1.1. Kunstid ja humanism kunstiteraapiates

Loovus on isiksuse omaduste kogum, mis annab eelduse mis tahes inimtegevuse valdkonnas probleeme uut viisi lahendada ja algupäraseid tulemusi saada (Milgram, 1990). Kunstiteraapiad on loovusele toetuv kunstiliste tegevuste ja kunstiproduktide rakendamine mitteverbaalseks kommunikatsiooniks turvalises ja julgustavas selgelt määratletud klient-terapeut suhtes struktureeritud keskkonnas, saavutamaks kliendi terapeutilisi eesmärke (Karkou & Sanderson, 2006). Kunstiteraapiates kasutatakse nii verbaalseid kui ka mitteverbaalseid suhtlemisvahendeid. Enamikus teraapilistes situatsioonides on kunstiga tegelemise kõrval oluline osa ka kliendi emotsioonidest ja mõtetest rääkimisel (Malchiodi, 2007b). Mitteverbaalne kunstiline tegevus võimaldab väljendada seda, mida klient sõnadesse panna ei oska. Kunstiteraapiates toetub mitteverbaalne kommunikatsioon häälele ja helidele, kehale ja keha liikumisele, visuaalsele kunstitööle, kostüümidele, objektidele või rituaalidele, mille looval kasutamisel mingi kindla meetodi kaudu valmib kunstiprodukt (Jones, 2005). Kunstiprodukt käesoleva magistritöö käsitluses on inimese poolt turvalises hinnanguvabas keskkonnas kunstilise tegevuse käigus loovuse rakendamise tulemusel valmistatud teos.

Kunstiteraapiates suhtlevad klient ja terapeut omavahel peamiselt kunstiproducti abil ja kaudu, olles kolmiksuhtes klient-kunstiproduct-terapeut. Klienti suunatakse kunstilisele väljendusele, läbi mille saab toimuda pingete vabastamine, emotsioonide, kujutluspiltide ja küsimuste väljendamine, hinge ning keha arengu stimuleerimine. Kusjuures oluline ei ole kunstiline tulemus, vaid protsess ise. Kliendile jääb autoriteet, otsustamine ja oma kunstiproductidele tähenduste andmine (Malchiodi, 2007b).

Perspektiiv ja distants kunstiteraapiates tähistavad võimalust luua distantseerumise kaudu üldpilt. Kunstiproduct võimaldab loomingulise protsessi kaudu olla „asja sees“, seda vormida ja arendada ning samal ajal distantseeruda. Distsantsilt vaadeldes on perspektiiv paremini hoomatav ega mõju hirmutavalt (Jones, 2005).

Kunstiteraapiate liigid on muusikateraapia, tantsu- ja liikumisteraapia, visuaalkunstiteraapia ja draamateraapia. Ühtlasi kuuluvad kõik nimetatud kunstiteraapiate liigid Kunstiteraapiate Ühingu Rahvusvahelisse Konsiiliumisse (*National Coalition of Creative Arts Therapies Associations*) (Malchiodi, 2007b). Siiski ei ole kunstiteraapiate liikide defineerimiseks ühtseid aluseid ja põhimõtteid. Valdavalt viitab Kunstiteraapiate Ühingu Rahvusvaheline Konsiilium erinevaid liike defineerides vastava valdkonna Ameerika Ühingu. Sama lähenemisviisi kasutab ka Malchiodi (2007b), millest lähtudes viidatakse ka käesolevas magistritöös kunstiteraapiate liike defineerides ühingu definitsioonidele, mis erinevad üksteisest rõhuasetuste ja kirjelduste detailsuse poolest.

Käesolevas magistritöös vaadeldakse kunstiteraapiate liike eraldi ja antakse ülevaade kunstiteraapiate liikide rakendamise integreeritult. Kunstiteraapiate liikide omavaheline integratsioon võimaldab läheneda kliendile ja tema probleemidele mitmekülgsemalt, kaasates erinevaid meeli ning võttes arvesse kliendi valmisolekut end väljendada kas läbi muusika, draama, liikumise või visuaalkunsti (Estrella, 2007). Kunstiteraapiate liikide integreerimist toetab ka seisukoht, et iga kunstivorm sisaldab endas teiste kunstivormide algeid, hõlbustades sujuvaid üleminekuid ühelt kunstiteraapiate liigilt teisele. Mitmete kunstiteraapiate liikide integreeritud kasutamine töös kliendiga on efektiivsem ja aitab terapeutil vältida viga hakata kliendi probleeme nägema enda kunstilisest ettevalmistusest lähtuvalt, välistades teised, kliendile sobilikumad lähenemisviisid (Knill, Barba, & Fuchs, 1995).

Karkou ja Sanderson (2006) järgi on kunstiteraapiate liikidel palju ühist selleks, et neid kasutadagi ühtse tervikuna:

- loomingulise tegevuse ja kunstiproductide kasutamine;
- turvalise tegutsemiskeskkonna loomine;

- kujutluse, sümbolite ja metafooride kasutamine;
- mitteverbaalsele kommunikatsioonile keskendumine;
- kolmiksuhte klient-kunstiprodukt-terapeut loomine;
- terapeutiliste eesmärkide järgimine.

Kunstiteraapiad ühendavad endas nii kunstilisi kui ka psühhoteraapilisi (psühhoanalüütiline, kognitiiv-käitumuslik, lahenduskeskne, humanistlik) lähenemisviise, mis on mõlemad teraapiaprotsessis samaväärselt olulised. Psühhoteraapilise lähenemisviisi valik kunstiteraapiates sõltub aga terapeudi väljaõppest (Karkou & Sanderson, 2006).

Psühhoteraapilisest lähenemisviisist sõltub kunstiteraapiliste meetodite - kui otstarbekohaste ja kavakindlate toimimisviiside rakendamine eesmärkide saavutamiseks (Langmets et al., 2009) - valik ja rakendusviis. Mõiste *meetod* määratlusest tulenevalt käsitletakse kunstiteraapiate meetodite rakendamist antud töö kontekstis kui kunstiliste tegevuste, sh kunstiproduktide otstarbekohast ja kavakindlat rakendamist püstitatud eesmärkide saavutamiseks.

Käesolevas magistritöös vaadeldakse kunstiteraapiate psühhoteraapilise lähenemisviisina humanistlikul teoorial põhinevat isikukeskset lähenemist kui magistritöö uurimuse käigus väljatöötatud rühmatöö kui sekkumisviisi metoodika ühte alust.

Humanistlikku lähenemisviisi praktiseeriv terapeut austab kliendi kunstiprodukti kaudu väljendatud subjektiivset kogemust, suunates klienti tegema positiivseid ja konstruktiivseid otsuseid, rõhutades isikuvabadusele, valikutele, väärtustele, vastutusele ja autonoomsusele (Malchiodi, 2003). Terapeut lähtub uskumusest, et klient püüdleb eneseteostuse poole, soovides olla vaba oma valikutes (Bachmann & Maruste, 2011; Cain, 2001). Sellest tulenevalt töötavad klient ja terapeut teraapiaprotsessis koos, eesmärgiga mõista valminud kunstiprodukti ning leida lahendusi olemasolevatele ja üleskerkivatele probleemidele (Malchiodi, 2003).

Humanismil põhinev isiksuskeskne lähenemine kunstiteraapiates rõhutab kahte konkreetset põhimõtet: terapeudi aktiivsust ja ehedust ning tingimusteta positiivset suhtumist. Olles aktiivne ja ehe, on terapeudil võimalus pakkuda kliendile täielikku tähelepanu ning mõistmist läbi küsimuste esitamise, peegeldamise ja kokkuvõtete tegemise. Uskudes kliendi võimetesse liikuda positiivses suunas ning pakkudes talle turvalist, mugavat ja hinnangutevaba keskkonda, julgustab terapeut klienti enesesuunamisele, -hindamisele ja vastutuse võtmisele (Rogers, 1969).

1.1.1. Draamateraapia. Rahvusvaheline draamateraapia ühing, mis loodi 1979. aastal, defineerib draamateraapiat kui *draama ja/või teatri protsesside eesmärgistatud kasutamist terapeutiliste eesmärkide saavutamiseks*. Draamateraapia on aktiivne ja kogemuslik lähenemisviis, mis aitab kliendil rääkida oma probleemist, lahendada probleemi, saavutada katarsis, laiendada sisemise kogemuse sügavust ja tugevdada võimet jälgida oma isiklikku rolli, samal ajal suurendada rollidevahelist paindlikkust (NADT, s.a.).

Draamateraapia alustalade rajamisel arenesid üheaegselt Inglismaal ja USA-s kaks iseseisvat haru. 1950ndatel võttis inglane Slade (1954) kasutusele mõiste *draamateraapia*, mis oli kasvanud välja tema tööst koolidraamas (*educational drama*) lastega. Jennings (1997) laiendas seda valdkonda ulatuslikult erinevatele sihtgruppidele ja treeningprogrammidele. Peale Slade (1954) ja Jenningsi (1997) on draamateraapia arengule Inglismaal aidanud kaasa veel arvukalt praktikuid ja teoretikuid, näiteks A. Gersie, P. Jones ja R. Grainger (Landy, 2007).

USAs võeti draamateraapia kasutusele läbi akadeemilise konteksti (akadeemiliste programmide loomine, publikatsioonide avaldamine). Näiteks avas R. Emunah draamateraapia loengute sarja Antioch Kolledžis ning avaldas esimese mõjuka draamateraapia valdkonda valgustava artikli „Näideldes päriselt“ („*Acting for Real*“), R. J. Landy tõi draamateraapia New Yorgi Ülikooli ning töötas välja lähenemisviisi draamal põhinevast probleemilahendusest. Nagu Inglismaal nii ka USAs mõjutasid draamateraapia arengut paljud teisedki (näiteks D. R. Johnson) teoretikud ja praktikud (Landy, 2007).

Kuna draamateraapia kujunemist on mõjutanud arvukad teoretikud ja praktikud, toetub draamateraapia erinevatele teooriatele, draamameetoditele ja laialdastele vahenditele (Landy, 2007). Klienti mõjutab draamateraapias ühtaegu draamateraapia meetoditest tulenevate tegevuste sisu, kehastumiste protsess ja suhted, mis tekivad nende vahel, kes võtavad osa draamateraapia protsessist (Jones, 2007).

Johnson (1999, viidatud Pearson, 2007 j) toob välja draamateraapia kolm peamist meetodit: mäng, arengulised üleminekud ja väljamängimine (sealhulgas draamal põhinevad rituaalid, lugude jutustamine, väljamõeldud stsenaariumite põhjal improviseerimine ja *performance*'i lavastamine, rollimängud, draamal põhinev liikumine).

Ühisteks alusteks draamateraapias on aga spontaansuse ja fantaasia kasutamine, tegelemine niinimetatud väljamõeldud lugudega ning kõikide klientide üheaegne fookuses hoidmine (st ei tegeleta korraga, vaid ühe grupiliikme ja tema probleemidega). Väljamõeldud

spontaanne raamistik ja ühine loominguline tegutsemine aitavad tagada kliendile turvatunde oma sisemiste probleemid ja tõekspidamiste avalikkuse ette toomisel (Landy, 2007).

Draamateraapias kasutatakse kliendi mõtete, emotsioonide, elukogemuse ja -suundade väljatoomisel erinevaid vahendeid:

- *käsikirjad, jutustused ja müüdid*, et kutsuda esile ja välja mängida teemasid, isiklikke küsimusi või arhetüüpset materjali probleemi uurimise vaatenurgast;
- *loodud või käsikirjalised rollid ja karakterid või iseenda mängimine* väljamõeldud reaalsuses, et uurida elukogemust;
- *keha kasutamine dramaatilises vormis*, näiteks maskeerimine, katmine/varjamine, matkimine/pantomiim või *performance*, et uurida iseennast, pilti, suhteid;
- *materjalid*, näiteks väikesed mänguasjad ja nukud, et mängida läbi ja töötada problemaatiliste emotsioonide, suhete või kogemustega;
- *liikumine* draamas läbi erinevate arenguliste etappide/astmete, et aidata välja arendada uusi viise suhestumisel endasse ja teistesse;
- *dramaatilised rituaalid*, et uurida ja mõtestada elukogemust (Jones, 2007).

Draamateraapia protsessis aitab terapeut kliendil minna väljamõeldud rollidesse mänguruumi raames, et pakkuda distantsti igapäevaelu reaalsusest (Moore, 2006).

Draamateraapia mänguruum teeb meetodi edukaks ja turvaliseks ka klientide puhul, kes ei ole arenguliselt küpsed, kellel on mitmesugused emotsionaalsed häired või kes on kogunud füüsilist ja/või vaimset väärkohtlemist (Landy, 2007). Erinevate rollide võtmine ja tunnetamine avardab vaateid probleemikäsitlusele (Pitruzzella, 2004). Kliendi sisemise kaose ja välise reaalsuse väljamängimine tekitab uue selgema arusaamise ja suhtumise (Landy, 2007). Ühtlasi taandub mängulisuse käigus väline poos, võimaldades saavutada kontakt tegelike tunnete, uskumuste ja väärtustega. Uurimuste (Dent-Brown & Wang, 2006) käigus on rõhutanud ka draamateraapias osalejad, et lugu hakkab elama ja puudutab rääkijat just selle esitamise käigus.

Draamateraapia on edukaks vahendiks uute suhtumiste ning tähenduste leidmisel oma probleemidele ja elule. Osalejate hinnangul mõjub draamateraapia elutervendavalt ja oma elu eest vastutust võtma ärgitavalt (Jones, 2007). Draamateraapia mõju võib olla ka emotsionaalset heaolu parandav ja lõõgastav (Dent-Brown & Wang, 2006).

Draamateraapia kasutamine on väga sobivaks viisiks emotsioonide äratundmisel ja läbimängimisel. Probleemse käitumisega õpilaste puhul on äärmiselt oluline erinevate emotsioonide tundma õppimine, vaatlemine ning nende kontrollimine. Selleks on võimalik

kasutada erinevaid draamateraapia meetodeid, mis hõlmavad nii näitemängu kui ka improvisatsiooni. Näitemängu abil saab terapeut anda õpilastele võimaluse silmitsi seista erinevate emotsioonidega. See annab õpilastele võimaluse uurida, kuidas tulla toime erinevate emotsioonidega, võimaldades õppida uusi toimetulekuoskusi (Smeijsters et al., 2011).

Draamateraapias osalenud õppetööga raskustes olnud, koolikiusamist kogenud ja narkootikumide tarvitanud noormehed leidsid draamateraapia olevat parima vahendi suhete parandamisel, usalduse suurendamisel ning verbaalse kommunikatsiooni parandamisel, kirjeldades ühtlasi draamateraapia vältel uute positiivsete mõtteviiside ja emotsioonide kogemist (Gardner-Hynd, 2010).

1.1.2. Muusikateraapia. Muusikateraapia kohta leiab hulgaliselt erinevaid definitsioone, mis on sarnased, kuid varieeruvad rõhuasetuste ja sisu kirjelduste detailsuse poolest. Siinkohal toob käesoleva töö autor välja kaks definitsiooni.

1990. aastal loodud Eesti Muusikateraapia Ühing (s.a.) määratleb muusikateraapiat tulenevalt Ülemaailmse Muusikateraapia Föderatsiooni üldkogul 1996. aastal kinnitatud definitsioonist kui *muusika ja/või selle elementide (heli, rütm, meloodia, harmoonia) kasutamist kvalifitseeritud muusikaterapeudi poolt kliendi või grupiga protsessis, mis on kavandatud suhtlemise, õppimise, väljendamise, jõuvarude mobiliseerimise ja teiste terapeutiliste eesmärkide saavutamiseks, et rahuldada kliendi füüsilisi, emotsionaalseid, vaimseid, sotsiaalseid ja kognitiivseid vajadusi*. 1971. aastal loodud Ameerika Muusikateraapia Ühingu poolt tunnustatud definitsioon on aga märksa üldisem: *Muusikateraapia on muusika kliiniline ja tõenduspõhine sekkumine, täitmaks individualiseeritud eesmäärke terapeutilises suhtes kvalifitseeritud terapeudiga* (AMTA, s.a.).

Muusikateraapia juured ulatuvad aegadesse, mil šamaanid, nõiad, posijad jms tegelesid muu hulgas ka inimeste tervise taastamise ja haiguste ravimisega. Ühtlasi on paljud antiikaegsed filosoofid (Aristoteles, Platon, Pythagoras) oma töödes maininud muusika tervendavat mõju (Pehk, 1996a).

Pehk (1996a) on välja toonud muusikateraapia murrangulise perioodina 19. sajandi lõpu ja 20. sajandi alguse, mil šveitslane J. E. Dalcroze sõnastas tänapäevase muusikateraapia ühe olulisima lähtekoha: igal inimesel on oma sisemine rütm ja oma sisemine muusika ning inimene peaks nendega kontaktis olema, püüdes mõista ja suhelda ka teiste inimeste sisemaailmadega.

Muusikateraapia eesmärgiks on arendada potentsiaale ja/või taastada kliendi funktsioone nii, et ta saavutaks parema intra- ja interpersonaalse integratsiooni, seega saavutada parem elukvaliteet ennetamise või taastamise kaudu (Pehk, 1996b).

Muusikateraapia võimaldab tõsta kliendi teadlikkust endast, ergutada klienti nii füüsiliselt kui ka psühholoogiliselt, parandada suhtlusoskust, julgustada ja hõlbustada emotsioonide väljendamist, parandada tunnetuslikke võimeid, parandada käitumist, arendada loovust ning läbi selle leida probleemidele loovaid lahendusi (Wigram, 2002).

Muusika tajumisel mängib rolli klient ise oma unikaalsuses (eelnevad kogemused muusikaga ja assotsiatsioonid elusituatsioonidega, vanus, sugu, isikuomadused, tervislik seisund), keskkond (kultuuriline, kodune, ruum ja situatsioon, kus viibitakse jms) ja muusika elemendid (rütm, tempo, meloodia jms). Muusika on jagatud kaheks: *sedatiivne muusika*, mis on rahustava, leevendava ja lõdvestava toimega, ning *stimuleeriv muusika*, mis mõjub ergutavalt, innustavalt, julgustavalt (Pehk, 2001). Uuringud (Landreth & Landreth 1974; Wilson & Aiken, 1977, Stivens, 1971) muusika füsioloogilisest toimest on tõestanud, et stimulaativne muusika suurendab südame löögisagedust, muskulaarset aktiivsust ja hingamissagedust ning sedatiivne muusika vähendab südame löögisagedust ja hingamissagedust.

Muusikateraapia jagatakse aktiivseks ja passiivseks. Siiski eeldab mõlemas osalemine kliendi aktiivset kaasatust. Aktiivses muusikateraapias võivad muusikalisteks tegevusteks olla laulmine, laulu loomine, ümisemine, erinevate pillide mängimine (Pellitteri, 2000). Oluline on märkida, et muusikateraapia ei nõua kliendilt muusikalist ettevalmistust ning ühtlasi ei ole teraapias eesmärgiks muusikaline tulemus. Muusika abil suheldakse iseendaga sageli seda endalegi teadvustamata, õppides võtma kontakti oma sisemaailmaga ja õpitakse seda tundma (Pehk, 1996b; Pellitteri, 2000). Aktiivse muusikateraapia meetodid jagunevad kolmeks: improvisatsioonilised, kompositsioonilised ja interpretatsioonilised. Improvisatsiooniliste meetodite alla kuuluvad nii vaba kui ka ülesandega improvisatsioon, kus vahendiks võib olla kliendi enda keha, hääl või muusikainstrumendid. Improvisatsiooni eesmärgiks on eelkõige spontaansuse, loovuse ja mängulisuse, sealhulgas probleemi lahendamise oskuse arendamine, eneseväljenduse avardamine, rühmas tegutsemise arendamine, emotsioonide stimuleerimine. Kompositsioonitehnikad, nagu seda on laulu loomine, lauluparoodia, muusikaline kollaaž, instrumentaalne kompositsioon, notatsioonilised tegevused ja bänditeraapia arendavad eelkõige organisatoorsete ja plaaniliste tegevuste sooritamise taset. Interpretatsioonitehnikad – instrumentaalne esinemine, pilliõpetus, laulu esitamine, muusikaline produktsioon,

muusikalised mängud ja tegevused - aitavad arendada peamiselt tähelepanu, mälu, treenida ajas struktureeritud käitumist, aktsepteerida kaaslasti ning nendega arvestada (Bruscia, 1998).

Passiivne muusikateraapia ei eelda aktiivset muusitseerimist kliendi poolt, seal kasutatakse juba valmis heliteoseid (näiteks heliplaadid, terapeudi enda loodud muusika) (Pehk, 1996b). Peamiste meetoditena passiivses muusikateraapias kasutatakse kujutlusmatkasid, muusikale reageerimist liikumisega, joonistamisega (Bruscia, 1998).

Muusika loob turvalise fooni oma emotsioonide väljendamiseks (Wigram, 2002). Muusika abstraktse loomu tõttu on inimestel võimalus seda vabalt tõlgendada ning sellesse oma emotsioone projitseerida. Ühtlasi loob muusika teatava distantsi kliendi ja käsitletava teema vahel, mis võimaldab sündmusi eemalt vaadata (Pehk, 1996b). Chong ja Kim (2010) töid oma uurimuses välja, et muusikateraapia kasutamine „peale kooli programmina“ parandab õpilaste sotsiaalseid oskuseid ning vähendab probleemset käitumist. Montello ja Coons (1998) töid oma uurimuses välja, et muusikateraapia parandas õpilaste tähelepanu ja motivatsiooni ning vähendas vaenulikkust.

Muusika on hea vahend töös emotsioonidega - trummil oma viha ja agressiooni väljamängimine on tõhus ja sotsiaalselt vastuvõetav. Muusikateraapia elementide kasutamine klassiruumis on tõhus ärevuse vähendaja ja ühtekuuluvustunde tekitaja (Baker, 2010).

1.1.3. Tantsu- ja liikumisteraapia. 1966. aastal loodud Ameerika Tantsuteraapia Ühingu definitsiooni kohaselt *kasutab tantsu- ja liikumisteraapia liikumist kui psühhoterapeutilist protsessi, mis edendab indiviidi emotsionaalset, sotsiaalset, kognitiivset ja füüsilist integratsiooni* (ADTA, 2009).

Tantsu- ja liikumisteraapiat hakati ametikult tunnustama 1960-ndatel. See teraapia liik on välja kasvanud moderntantsust, kus I. Duncan, M. Wigman jt keskendusid vabalt ja spontaanselt tantsivale kehale ning läbi liikumise emotsioonide ja suhtlemise väljendamisele. „*Tantsiva keha ideest*“ kasvas välja liikumise kasutamine probleemide teadvustamiseks, käitumise inspireerimiseks ning muutuste soodustamiseks. 20. sajandi alguses töötasid R. Labani, M. H'Doublersi, M. E. Toddi ja I. Bartenieffi välja meetodi tantsu ja liikumise kasutamiseks õppeprotsessis. Sama palju kui nad tantsuõpetajatena pöörasid rõhku tantsu esteetilisele poolele, panid nad rõhku ka ennast läbi tantsu väljendava inimese sisemaailmale – emotsioonidele, aistingutele ja arengule (Loman, 2007).

Emotsioonid, mida inimene on elu jooksul kehaliselt kogunud – meeleheide, segadus, hirm, viha, aga ka rõõm, ärevus, ootus – peegelduvad liikumises (Halprin, 2003). Kuna

vaimsed ja emotsionaalsed probleemid väljenduvad kehas lihaspingete näol, mõjutades omakorda kliendi hoiakuid ja emotsioone, võimaldab tantsu- ja liikumisteraapia tööd kliendi sisemaailmaga – seal peituvate emotsioonidega (Tomberd, 2001). Kui emotsioonid tuua läbi liikumise teadvusesse ning väljendada neid seejärel eesmärgistatult, pakub liikumine kliendile võimalust enese sisse vaatamiseks, uute tähenduste loomiseks, enese identifitseerimiseks ning seeläbi muutumiseks (Halprin, 2003).

Tantsu- ja liikumisteraapia peamine eesmärk on takistuste eemaldamine, mis on tekkinud kliendil seoses eneseväljendamisega, suhetes teistega ning enese keha ja iseenda aktsepteerimisega. Liikumine loomingulises protsessis julgustab proovima uusi käitumisviise ja väljendama oma emotsioone (Loman, 2007).

Tantsu- ja liikumisteraapias julgustab terapeut klienti avastama liikumise põhialuseid, aitab arendada motoorseid oskuseid, enesekontrolli ja -väljendust (King & Schwabenlender, 1994). Tantsu- ja liikumisteraapias kasutatakse nelja peamist liikumise viisi, millest igaühel on oma unikaalne mõju kliendile. *Rühmas liikumine* aitab välja tulla isolatsioonist, loob sotsiaalseid ja emotsionaalseid sidemeid ning tekitab positiivseid emotsioone, mis tulenevad koos liikumisest teistega. *Rütmis liikumine* vähendab lihaspingeid, ärevust, tõstes samaaegselt energiataset. *Spontaanne liikumine* aitab kliendil ära tunda ja järgida ning kontrollida oma impulsse. *Loominguline liikumine* julgustab klienti eneseväljendusele, avades uusi võimalusi mõtlemises ja tegutsemises (Levy, 1988).

Tantsu- ja liikumisteraapia meetodid põhinevad improvisatsioonilisel liikumisel, vahendite kasutamisel liikumises ja/või liikumise jäljendamisel, õppimisel. Liikumisimprovisatsioonid suunavad klienti eneseväljendusele ning arendavad keha plastilisust ning oma keha tunnetust. Vahendite kasutamine liikumisel ning draama-, muusika- ja visuaalkunstiteraapia meetoditel põhinevate tegevuste integreerimine laiendab eneseväljendusvõimalusi ning toetab terapeutiliste eesmärkide saavutamist. Läbi kontaktliikumise (näiteks peegeldamine, kontaktis liikumine) areneb klientide tähelepanu, keskendumisvõime, kaaslase tunnetus (Levy, 1988).

Holyoake ja Reyner (2005) toovad oma uurimuses välja tantsu- ja liikumisteraapia edukuse usaldusliku keskkonna tekkimisel, mis loob soodsad tingimused üksteise märkamiseks ja toetamiseks ning enda tundmaõppimiseks. Tantsu- ja liikumisteraapia aitab õpilastel saada kontakti iseendaga, oma kehaga ning parendada kontakti välismaailmaga läbi sotsiaalsete oskuste arendamise (Loman, 2007).

Uurimused (Lerner & Jovanovich, 1990) on näidanud, et positiivne suhtumine oma kehasse seostub rahuloleva suhtumisega iseendasse, mõjutades otseselt ka inimese elukvaliteeti ning sotsiaalseid suhteid.

Uuringutes (Jeong et al., 2005) on täheldatud tantsu- ja liikumisteraapia lõdgastavat mõju, tuues välja, et tantsu- ja liikumisteraapia seanssidel osalenud õpilastel alanesid negatiivsed psühholoogilised sümptomid (ärevus, depressioon, inimsuhete tundlikkus, vaenulikkus, ärevus, paranoilised mõtted) ning serotoniini ja dopamiini tase.

Goodgame (2007) kajastab oma artiklis eksperimentaalprojekti Eesti koolides. Artikli autor viis läbi tantsu- ja liikumisteraapia seansse kolmes Eesti koolis, kus õpivad noored, kellel on erinevad sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumuslikud probleemid. Õpilaste osalus seanssidel oli vabatahtlik. Eksperimentaalprojekti käigus läbiviidud intervjuude (juhtkond, õpetajad, sotsiaalpedagoogid, õpilased, vaatejad, seansside läbiviija ise) tulemusena selgus, et nii koolide personal kui ka õpilased tajusid sihtrühma usalduse kasvu ning enesehinnangu paranemist. Tantsu- ja liikumisteraapia seansse iseloomustati kui lõbusat ja nauditavat kogemust. Kahe kooli juhid nimetasid lõdvestunud ja rahulikumat kooli atmosfääri eksperimentaalprojekti ajal. Õpilased tõid eelkõige välja usalduse suurenemise ja jagamise. Vaatejad, samuti seansside läbiviija, tõid välja õpilaste hea koostöö tantsu- ja liikumisteraapia seanssidel. Holyoake ja Reyner (2005) juhtumiuuringu käigus läbiviidud tantsu- ja liikumisteraapia seansse hindasid õpilased samuti positiivselt, rõhutades mitteverbaalse suhtlusviisi mõjusust ning usalduse tõusu.

1.1.4. Visuaalkunstiteraapia. 1969. aastal loodud Ameerika Visuaalkunstiteraapia Ühingu poolt tunnustatud definitsiooni kohaselt on *visuaalkunstiteraapia kunsti terapeutiline kasutamine professionaalses suhtes inimestega, kes on haiged, kogenud traumasid, on raskustes oma eluga või soovivad isiksusena areneda. Läbi kunstiprotsessi ja kunstiprodukti reflekteerimise saavad inimesed suurendada teadlikkust iseenda ja teiste kohta ning tulla tõhusamalt toime sümptomite, stressi ja trauma kogemustega; suurendada kognitiivset võimekust ja nautida kunstitegemist* (AATA, 2008).

Vaatamata pikaajasele huvile kunsti ja vaimse tervise vastu, on visuaalkunstiteraapia kui praktikas rakendatav meetodika eksisteerinud alles 20. sajandi keskpaigast. 1940-ndatel uuris briti kunstnik A. Hill tuberkuloosihaigete sanatooriumis kunsti tegemise väärtust. Ta uskus, et kunsti tegemine on üks ravivorme. Samal ajal märkis USA-s M. Naumberg, et kunstiline väljendamine on üks viis avada alateadvuses olevat. M. Naumberg on üheks

varasemaks praktikuks, kes piiritles visuaalkunstiteraapiat kui eraldiseisvat psühhoteraapia vormi, väites, et tema klientide poolt loodud pildid on üheks sümbolse kõne vormiks. Kuid alles 1970-ndateks oli visuaalkunstiteraapiast saanud spetsiaalse lähenemisega valdkond, millel oli klientide seisundi hindamise süsteem ja kliiniline praktika (Malchiodi, 2007a).

Visuaalkunstiteraapia pakub käegakatsutava ja kestva tulemuse. Väärtusliku komponendi annab teraapiale juurde ajahetkede ja/või interaktsiooni muustrite ülestähendamine kunstiproduktis. Kunsti ülesanne on olla ülekandeobjekt sel viisil, et see on konkreetne jälg teraapiast ning meeldetuletus kliendi-terapeudi suhtest. Kunstiproduktile saab pilgu heita, sellele viidata, sellest rääkida otsekohe või hilisemal kohtumisel (Malchiodi, 2007a). Kunstiprodukt on pidepunktiks ja millegi konkreetse fikseerimiseks, muutudes eriti oluliseks ebastabiilsete klientide eneseväljenduse puhul (Smeijsters et al., 2011).

Kunstiga tegelemine ja kunstiprodukti jagamine teraapiaprotsessis vajab ning ühtlasi ka arendab kuulamisoskust, keskendumist ühele ülesandele, planeerimist, organiseerimist, teistega jagamist (Safran, 2003). Kunstiga tegelemine valmistab rõõmu ning võimaldab lõdvestuda (Rozum & Malchiodi, 2003). Mõne kliendi jaoks võib olla joonistusele vaatamine koos terapeudiga kergem kui temaga silmside loomine. Kunstiproduktist ja selle tähendusest kõnelemine võib olla vähem keeruline kui rääkida terapeudile otse tundlikel ja komplekssetel teemadel (Malchiodi, 2007a). Ühtlasi on uuringutes (Smeijsters et al., 2011) märgitud kunstiprodukti jõuduandvat mõju kliendile.

Visuaalkunstiteraapia meetodid jagunevad laiemalt kahe- (nt joonistamine, maalimine, kollaaž) ja kolmemõõtmelisteks (nt nukud, voltimine, voolimine jms). Joonistamine aitab väljendada emotsioone, hirme, probleeme, soove viisil, mis on turvaline, annab võimaluse suhelda läbi sümbolite, tuua nähtavale varjatu, kogeda kontrolli situatsiooni üle ning hõlbustada suhtlemist. Maalimine annab kliendile rohkem vabadust, ärgitab enam spontaansust, aitab välja tulla struktuurist ja jäikusest (Buchalter, 2009).

Kollaaži valmistamisel saab klient end samastada struktuuridega ja materjaliga, mida ta puudutab. Kollaaži tegemisel on lisaväärtuseks lõikamise, rebimise ja kleepimise lõõgastav toime. Savi, nagu ka kõik teised struktuursed materjalid, võimaldab kliendiga kolmemõõtmelist tööd, kus teema avaneb rohkem kui ühest perspektiivist ja aitab kliendil väljuda must-valgest elukäsitlusest. Savi võimaldab tööd emotsioonidega, läbi savi erinevate käsitsuse (nt löömine, veeretamine, mudimine, tükeldamine) väheneb stress ja kartus. Nukkude ja maskide kasutamine töös annab julgust ja mugavust ennast väljendada, võtta

erinevaid rolle ja mõista erinevaid suhtumisi. Isetehtud nukud ja maskid on klientidele erilise tähendusega ning peegeldavad tugevalt nende sisemaailma (Buchalter, 2009).

Üheks mitmekülgseks meetodiks on kombineeritud lähenemine, kus kasutatakse tegevuste mitmekesistamiseks ja toetamiseks ning eneseväljenduse rikastamiseks lisaks visuaalkunstivahenditele ka muusikal, liikumisel, vabakirjutamisel, luulel, draamal põhinevaid tegevusi. Näiteks luule ja visuaalkunstiteraapia ühendamisel saab toetada kliendi probleemilahendusoskust ja abstraktset mõtlemist; loov kirjutamine ja kunst avardab mõtteviisi, aitab leida mitmekülgseid vaateid elule, armastusele ja suhetele (Buchalter, 2009).

Visuaalkunstiteraapia puhul on oluline rõhk ka materjalidel – eristatakse kuivasid ja märgi materjale. Kuivi materjale (näiteks pliiatsid, vildikas, väljalõiked, kleepsud) on kerge kontrollida, nad võimaldavad olla detailsed, samas on nad kasutamisel ajamahukamad kui märjad materjalid. Märjad materjalid (näiteks vesivärvid, süsi, pehme savi) võivad anda oma voolava struktuuri tõttu ettearvamatuid tulemusi ning puudutada klienti sügavamalt. Seetõttu sobivad kuivad materjalid paremini ebastabiilsetele, hüperaktiivsetele, üliemotsionaalsetele klientidele. Märjad materjalid aitavad avada aga kartlike ja häbelike klientide sisemaailma (Moon, 2009).

Kunstiväljenduste kasutamine stimuleerib emotsioonide vallandumist, seega paraneb verbaalne suhtlus, detailide meeldetuletamine ning terapeudi ja kliendi vaheline kontakt (Gross & Haynes, 1998). Kunstitegemise loominguline protsess ise võib leevendada stressi, kutsub esile lõõgastumist või tuju muutust (Malchiodi, 2007a).

Freilich ja Shechtman (2010, viidatud Roosild, 2010 j) väidavad oma uuringu põhjal, et kunsti loomine aitab õpilastel oma probleeme visualiseerida ja seeläbi neist paremini aru saada. Ühtlasi vähendab kunsti kasutamine vastuseisu tegevuse/teraapia suhtes, julgustab õpilasi oma emotsioone ja isiklikke kogemusi väljendada. Uurimused (Roosild, 2010; Regev & Guttmann, 2005) on näidanud, et visuaalkunstiteraapiad on hea vahend töös antisotsiaalselt käituvate õpilastega emotsionaalse rahulolu saavutamisel ja minapildi ning terviklikkuse tajumise võime paranemisel.

1.2. Kunstiteraapiate eelised ja piirangud töös õpilastega

Kunstiteraapiate kasutamine töös õpilastega mitmekesistab sekkumismeetodeid ja hõlbustab eesmärkide saavutamist, kuna õpilastel on olemas seesmine valmisolek end läbi kunstiliste tegevuste väljendada. Situatsioonis, kus kunstiprodukt saab justkui sillaks

täiskasvanu ja õpilaste vahel, on viimased aktiivsed osalejad, olles kaasatud protsessi erinevate meelte ja oma kujutlusvõimega (Malchiodi, 2007b; Wengrower, 2001).

Aktsepteeritus. Kunstiline eneseväljendus on õpilaste poolt sotsiaalselt aktsepteeritud -mittehäbiväärne ja -pealesunnitud tegevus, mistõttu osaletakse kunstiteraapiates meelsamini kui teistes verbaalsetes teraapiates. Sageli taunivad õpilased oma murede arutamist täiskasvanutega, eelistades ise kuidagi hakkama saada või kasutada eakaaslaste nõuandeid. Läbi kunstiliste tegevuste kaob aga distants täiskasvanu ja õpilaste vahel, mis võimaldab luua kontakti õpilaste probleemideni jõudmiseks ja nende lahendamiseks (Wengrower, 2001).

Eneseväljendus. Õpilaste verbaalne eneseväljendusoskus on piiritletud, kuid neis on loovust ja valmisolek ennast loovalt väljendada (Spindell, 1996). Loov eneseväljendus ja erinevate meelte aktiivne kaasatus kunstiteraapiates hõlbustab õpilaste eneseavastamise protsessi ja võimaldab tajuda ennast mitmekülgset, näha oma probleeme erinevatest vaatenurkadest (Malchiodi, 2007b; Wengrower, 2001).

Õpilaste eneseväljendust toetab turvalisus enese avamisel ja uute käitumismustrite katsetamisel. Kunstiteraapiate vältel loodud turvaline õhkkond aitab õpilastel toime tulla oma emotsioonide ja kujutlustega sobival ajahetkel ja viisil ning vaadelda probleeme ohutust kaugusest (Spindell, 1996). Kunsti juures on oluline teadmine ja mõistmine, et kui kunstiproducti teostamise käigus läheb midagi valesti või ei ole looja sellega rahul, on võimalus uuesti teha, tegevusi, sümboleid või muud vajalikku muuta (Malchiodi, 2007b). Turvalisus võimaldab kunstiteraapiate meetodite kasutamisel jõuda õpilaste tegelike emotsioonide ja probleemideni (King & Schwabenlender, 1994).

Aktiivne osalemine. Kunstiteraapiaid on psühholoogid defineerinud ka kui „tegevusteraapiaid“, kuna need on orienteeritud tegevusele läbi mille õpilased uurivad küsimusi, suhtlevad oma mõtete ja emotsioonidega (Malchiodi, 2007b).

Kunstiga tegelemine eeldab õpilastelt aktiivset tegutsemist oma probleemide lahendamisel, mõistmisel ja analüüsimisel. Loomise kogemus annab energiat, suunab tähelepanu ja fookust, leevendab emotsionaalset stressi, lastes neil täielikult keskenduda küsimustele, eesmärkidele ja käitumisele (Malchiodi, 2007b).

Kujutlusvõime. Kujutlusvõime kasutamine aitab lasta lahti eelarvamustest, eksperimenteerides uusi kommunikatsioonivorme ja kogemusi. Kunstiteraapiate meetodid aktiveerivad kujutlusvõimet läbi joonistuste, liikumise, etenduste, muusikapalade ja teiste kunstiproductide, pakkudes turvalist võimalust proovida leidlikke lahendusi, mis viivad muudatusteni, parandamiseni ja otsusteni (Malchiodi, 2007b).

Seos meelte ja keha vahel. Klorer (2005) on oma uurimuses välja toonud, et mälestused traumadest ja ebaturvalise kiindumussuhte kogemine varases lapseas kinnistuvad aju paremale poolkerale. Kuna sellised kogemused salvestuvad aju poolkerale, mis on mitteverbaalne, on vajalik pöörata rohkem tähelepanu mitteverbaalsetele meetoditele, mida näiteks sisaldavad erinevad kunstiteraapiate liigid. Töötades õpilastega, on vajalik kasutada erinevaid väljendusrikkaid eneseväljenduse elemente, kuna nad suudavad sageli oma emotsioone väljendada vabamalt mitteverbaalselt ning alles seejärel seda sõnades väljendada. Kunstiteraapiate kasutamine võimaldab paremini meelde tuletada ja avastada, tajuda ja teadvustada emotsioone, mis on sügaval hinges ning mis takistavad probleemide lahendamist.

C. A. Malchiodi (2007b) toob välja kunstiteraapiate rakendamise *peamised piirangud*, mille võib laialt jagada kolme kategooriasse: õpilastest tulenevad, terapeutist tulenevad ja üldisest professionist tulenevad.

Leidub õpilasi, kes tulenevalt oma varasematest kokkupuudetest kunstiga usuvad, et nad pole „loovad“ ega suuda produtseerida midagi, mis on „kunstiline“. Teisalt on õpilased, kellel on head oskused joonistamises, muusikas, tantsus või etlemises. Mõlema äärmuse esindajad ei suuda aga kunstilise eneseväljenduse ajal olla vabad ja spontaansed. Esimest gruppi takistab hirm, teist reeglid ja esteetika (Malchiodi, 2007b).

Terapeutidel, kes pole saanud kunstiteraapiate alast koolitust, võib olla kalduvus hakata tõlgendama õpilaste kunstiväljendusi, luues kunstiprodukti sisust oma lahendused/järeldused, jättes arvesse võtmata õpilaste mõtted, tähendused ja lahendused. Ühtlasi võivad nad kasutada kunstiteraapiaid mehaaniliselt ja viia läbi tegevusi ning meetodeid rutiinselt (Malchiodi, 2007b).

2. Metoodika

Käesolevas peatükis tutvustatakse väljatöötatud ja rakendatud kunstiteraapia meetoditel põhineva rühmatöö metoodikat ning uurimusega seonduvaid protseduure. Antakse ülevaade uurimuse valimist, uurimismetoodikast ja andmetöötluse põhimõtetest ning uurija eetika järgimisest.

2.1. Kunstiteraapiate meetoditel põhinev rühmatöö

Kasvatuse eesmärgid realiseeruvad kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste koolis (edaspidi erikool) mitmekülgset. Üheks võimaluseks on suunata kasvatuse eritingimusi vajavaid õpilasi (edaspidi õpilasi) selliste tegevus- ja suhtlemisviiside juurde, mis arendavad

neid tervikisiksuse jooni, mida organiseeritud õppetegevuse käigus piisavalt arendada ei saa (Tiko et al., 2008). Salla ja Tamm (2008) on osalusuringus toonud välja ühe erikooli probleemina ühekülgsed õpetamismeetodid. Kõiv (2007) uurimus näitas, et käsitletud koolide peamised sekkumismeetodid on verbaalsed. Pelgalt motiveerimise, suunamise, vestlemise, nõustamise, kehtestamise ja piiride seadmisega ei suudeta saavutada õpilaste arengus oodatavaid tulemusi.

Eelnevatest uurimustest (Kõiv, 2007; Salla & Tamm, 2008) tulenevalt ning praktilise töö käigus kogetule toetudes hakati erikoolis töös õpilastega enam rõhku pöörama kunstiteraapiliste meetodite kasutamisele töös õpilastega. Saavutamaks erikooli jaoks uudse lähenemisviisi järjepidevust ning võimalikult paljude õpilaste kaasatust, töötasid käesoleva töö autor ja tema kolleeg välja ja rakendasid erikooli õpilastele suunatud grupiviisilist sekkumismeetodit (Houghughi, Lyons, Muckley, & Swainston, 1988), mis põhines kunstiteraapiate meetoditel (Buchalter, 2009; Dent-Brown & Wang, 2006; Elenurm, 2001; Malchiodi, 2007b; Mooli, 2000; Payne, 2006; Pehk, 2001; Rüütel & Elenurm, 2001; Thomas, 2009; Tomberg 2001; Visnapuu, 2001).

Rühmatöö väljatöötamine toimus käesoleva töö autori ja tema kolleegi ühistööna, kus mõlema panus oli võrdne. Rühmatöö käigus läbiviidavaid tegevusi analüüsiti ja korrigeeriti vastavalt rühma arengu- ja valmisoleku astmele ning grupiprotsessidele käesoleva töö autori ja tema kolleegi poolt kogu protsessi vältel.

Kunstiteraapiate meetoditel põhineva rühmatööga sooviti rikastada põhikooli riiklikule õppekavale (RÕK, 2010) toetuvat erikooli õppekava sotsiaalainetes inimeseõpetuse ainevaldkonnas, et arendada õpilaste enesekohaseid ja sotsiaalseid pädevusi. Kunstiteraapiate meetoditel põhineva rühmatöö käigus pöörati rõhku enesekohastele pädevustele seoses oma minaga ja emotsioonidega ning sotsiaalsetele pädevustele seoses suhetega. Kuna kunstiteraapiate meetoditel põhineval rühmatööl osalevate õpilaste näol oli tegu niinimetatud liitklassiga, keskenduti kuuenda, seitsmenda kui ka kaheksanda klassi teemadele (vt tabel 1).

Tulenevalt töö autori täiendõppe suuntlusest (*Tallinna Ülikoolis: Muusikateraapia algkursus 10 AP; Sissejuhatus kunstiteraapiatesse 24 EAP ning Northamptoni Ülikoolis Loovteraapilised lähenemised töös emotsionaal- ja käitumisraskustega noortega aprill 2010-november 2011*) ja tööpraktikast töötati välja ja rakendati kunstiteraapiate meetoditel põhinev rühmatöö.

Tabel 1. Rühmatöös kajastuvad inimeseõpetuse ainevaldkonna kohustuslikud teemad Põhikooli riiklikust õppekavast lähtuvalt (RÕK, 2010)

Klass	Teema
6. klass SUHTLEMINE	<p>Mina ja suhtlemine: Enesekontroll. Konfliktid. Iseendaga, sisemiste konfliktide lahendamine.</p> <p>Suhtlemine teistega: Minu ja teiste vajadused. Vajaduste hierarhia. Suhtlemise komponendid. Verbaalne ja mitteverbaalne suhtlemine. Aktiivne kuulamine. Emotsioonide väljendamine. Eneseavamine.</p> <p>Suhted teistega: Tõhusad sotsiaalsed oskused: üksteise aitamine, jagamine, koostöö ja hoolitsemine. Sallivus enda ja teiste vastu. Hoolivus. Sõprussuhted. Usaldus suhtes. Empaatia. Vastutus suhtes. Kaaslaste mõju ja surve.</p>
7. klass INIMENE	<p>Inimesed ja mina: Minapilt ja enesehinnang.</p> <p>Turvalisus ja riskikäitumine: Tõhusad enesekohased ja sotsiaalsed oskused, et vältida riskikäitumist: emotsioonidega toimetulek, enesetunnetamine, suhtlusoskus.</p>
8. klass TERVIS	<p>Suhted ja seksuaalsus: Suhete loomine, säilitamine.</p> <p>Turvalisus ja riskikäitumine: Tõhusad enesekohased ja sotsiaalsed oskused riskikäitumisega toimetulekul.</p>

Kunstiteraapiate meetoditel põhinevate meetodite kasutamine võimaldab meelde tuletada, avastada, tajuda ja teadvustada emotsioone ja kogemusi, mis on sügaval hinges ning mis takistavad probleemide lahendamist. Ühtlasi aitab kunstiteraapiate meetoditel põhinevates rühmatöödes loodud turvaline, hinnangutevaba õhkkond õpilastel toime tulla neis olevate emotsioonide ja kujutlustega sobival ajahetkel ja viisil (Spindell, 1996).

Rühmatöö võimaldab rühmakaaslaste toe tajumist, õppimist ja vastastikust positiivset jagamist (Malchiodi, 2007a), arendada sotsiaalseid oskusi ning tõsta enesehinnangut, anda võimalus kuulata, õppida läbi rääkima, ideid, mõtteid ja emotsioone jagama ning koostööd tegema (Safran, 2003). Sellises situatsioonis saavad õpilased olla ühtaegu nii abi saajad kui ka andjad: tuues välja oma probleemi ning lahates seda, võib sellest tuge saada või oma probleemile leevendust leida ka mõni teine rühmakaaslane (Pehk, 1996b).

Rühmatööd kasutatakse paljudes erinevates valdkondades, kuid antud magistritöös on rühmatööd käsitletud kitsamas tähenduses – grupiviisilise sekkumisena erikooli õpilastega – eakaaslaste positiivne kultuur (*positiive peer culture*) (Houghughy et al., 1988).

Väljatöötatud rühmatöö kui grupiviisilise sekkumisviisi aluseks oli eakaaslaste positiivse kultuuri meetodika, mis on maailmas laialdast kasutust leidnud kui grupiviisiline

sekkumisviis nii pedagoogikas, sotsiaaltöös, psühhiaatrias kui ka õigussüsteemis antisotsiaalselt käituvate õpilastega (Laursen, 2010). Eakaaslaste positiivse kultuuri meetodikal põhinevas töös õpilastega rõhutatakse usaldust ja avatust, hoidutakse liigsesse privaatsusesse tungimisest ja paljastamisest, tegeletakse probleemidega siin ja praegu ning nähakse probleeme kui võimalusi muutusteks. Rühmatöö käigus suunatakse õpilasi käituma positiivsemalt ja hoolivamalt oma kaaslaste suhtes ning seeläbi parandama ka suhtumist iseendasse. Positiivsem suhtumine kaaslastesse ja endasse on aga aluseks seesmistele muutustele (Houghughy et al., 1988; Laursen, 2010; Opp, Unger, & Teichmann, 2007). Oluliseks peetakse, et õpilane võtaks vastutuse oma probleemide ees ning näitaks ühtlasi empaatiat kaaslaste murede suhtes (Opp et al., 2007). Seega käsitletakse kunstiteraapiate meetoditel põhinevat rühmatööd (edaspidi rühmatöö) käesoleva magistr töö raames kui sekkumisviisi, kus turvalises, julgustavas ja hinnangutevabas eakaaslaste positiivses ja toetavas keskkonnas kasutatakse rühmas kokkulepitud reeglite alusel kunstilisi tegevusi ja kunstiprodukte eneseväljenduse toetamiseks, et arendada õpilaste enesekohaseid ja sotsiaalseid pädevusi inimeseõpetuse ainevaldkonna raames kooli õppekava osana. Väljatöötatud rühmatöö kava on toodud lisas 1.

Õpilased suudavad oma emotsioone väljendada vabamalt mitteverbaalselt. Oluline on siinkohal õpetada õpilasi oma emotsioone märkama, väljendama endale ja teistele ohutul viisil (Spindell, 1996). Õpilaste puhul on oluline õppida ära tundma oma emotsioone, neid väljendama ja kontrollima. Oma emotsioone mitte tundvad ja mitte kontrollivad õpilased ei oska adekvaatselt reageerida ka kaaslaste emotsioonidele, samuti ei ole nad teadlikud iseenda plahvatuslikest emotsioonidest. Sellest tulenevalt saavad kahjustada nende õpilaste mina ja suhted kaaslastega (Smeijsters et al., 2011). Leary ja Tangney (2003) rõhutavad samuti emotsioonide olulisust inimeseks olemisel, iseenda mõistmisel ning kaaslastega suhetes olemisel. Emotsioonid, millega ei tegeleta, hakkavad tekitama antisotsiaalset käitumist. Erikooli õpilaste puhul võib täheldada oma emotsioonidega toimetulematust ning toimetulekuraskusi nii inimsuhetes kui ka oma mina tunnetamisel. Sellest tulenevalt pööratakse töös õpilastega enam tähelepanu nende emotsioonidele ning seeläbi ka suhetele ja õpilase minale. Uurimused (Laursen, 2010; Steinebach & Steinebach, 2009) on näidanud eakaaslaste positiivse kultuuri meetodika mõjusust antisotsiaalselt käituvate õpilaste puhul just vägivaldse ja agressiivse käitumise vähendamisel eakaaslaste grupis ning õpilaste eneseväljendusoskuse tõhusamaks muutumisel.

Käesoleva magistritöö raames väljatöötatud rühmatöö põhines kunstiteraapiate meetodite omavahelisel integreerimisel, kus põhitegevused toetusid enamjaolt visuaalkunstiteraapilistele (~40%) ja muusikateraapilistele (~30%) meetoditele, kuhu integreeriti draamateraapilistel (~20%) ja tantsu-ja liikumisteraapilistel (~10%) meetoditel põhinevaid tegevusi.

Erinevate teoretikute ja praktikute (Groom & Rose, 2005; Jones, 2007; Levy, 1988; Pehk, 1996b; Safran, 2003) poolt välja toodud kunstiteraapiate liikide seansid on oma olemuselt sarnased. Iga kunstiteraapiate seanss algab sissejuhatusega, mis hõlmab tervitust ja soojendustegevusi ning lihtsamaid tegevusi. Sellele järgnevad aktiivset/improvisatsiooni nõudvad individuaal-, paaris ja/või rühma põhitegevus(ed), mis ühtlasi moodustavad tervikliku teraapia teema. Seansi teisel poolel toimub turvaline ja hinnangutevaba tagasiside ning lõpetamine.

Kirjeldatud struktuur oli aluseks ka käesoleva töö raames väljatöötatud rühmatöö kordadele. Sissejuhatus hõlmas avaringi, mille eesmärgiks oli saada ülevaade rühmaliikmete emotsionaalsest seisundist ning võtta maha üleliigsed pinged ja ärevus. See toimus erinevate tegevuste vormis, mis olid kooskõlas rühma liikmete emotsioonidega ja vastasid nende vajadustele. Enne põhiteema juurde asumist viidi läbi teemasse sissejuhatav tegevus, eesmärgiga luua turvaline keskkond aktiivseks tegutsemiseks, eneseavamiseks ja häälestada õpilasi järgnevateks tegevusteks. Põhitegevus lähtus kindlast teemast, mis tulenes kunstiteraapiate meetoditel põhinevale rühmatööle seatud eesmärkidest ning konkreetsetest rühmatöö korra alaeesmärkidest. Need tegevused said igal korral ka kokkuvõtvalt ning hinnangutevabalt tagasisidestatud nii õpilaste kui ka rühmajuhi poolt. Põhitegevuse intensiivsus sõltus rühma liikmete valmisolekust antud teemaga valitud kunstitegevuse vahendusel tegeleda ja õpilaste emotsionaalse kaasatuse tasemest.

Kunstiteraapiate meetoditel põhinev rühmatöö kord lõppes alati kahe kindla tegevusega (positiivse sõnumiga kaardike ja usaldusring), millele võis eelneda täiendav tegevus õpilaste emotsionaalse tasakaalu taastamiseks. Positiivse sõnumiga kaardikese (vt lisa 1) eesmärgiks oli positiivse emotsiooni saamine, selle emotsiooni kinnistamine ning positiivse mõtteviisi ja tegutsemisviisi kujundamine õpilastes. Usaldusringi (vt lisa 1) eesmärgiks oli ühtsustunde loomine ja hoidmine ning samuti oli see alati kindlaks märguandeks kunstiteraapiate meetoditel põhineva rühmatöö korra lõppemisele.

Õpilaste jaoks oli vajalik kindel raamistik, mistõttu kasutati igal rühmatöö korral teatud kindlaid tegevusi – alustamine ringis, kus igaüks sai sõna, ning lõpetamine

usaldusringiga. Samuti oli väga oluliseks kindlate reeglite sõnastamine ja kirjapanemine koos õpilastega, mille tulemusel valmis kunstiteraapiate meetoditel põhineva rühmatöö reeglistik, mis oli õpilaste endi poolt kujundatud ja kinnitatud.

Eelnevast (Knill et al., 1995; RÕK, 2010; Smeijsters et al., 2011; Spindell, 1996) tulenevalt seadsid käesoleva töö autor ja tema kolleeg kunstiteraapiate meetoditel põhinevale rühmatööle kolm eesmärki:

- võimaldada õpilastel väljendada emotsioone ja õppida oma emotsioone paremini tundma;
- arendada õpilaste oskust tõhusamalt toime tulla suhetes kaaslastega;
- võimaldada õpilastel oma mina tundma õppida.

2.2. Valim

Uurimuse valimi moodustasid erikooli õpilased. Erikool on Haridus- ja Teadusministeeriumi hallatav riigikool, kus toimub õpe põhihariduse tasemel. Erikooli võib kasvatusliku järelevalve huvides suunata 12–17aastase, erandjuhul 10- aastase süüteo toime pannud isiku. Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste kooli suunamiseks on kaks võimalust: alaealiste komisjoni taotlusel kohtumääruse alusel (Alaealise mõjutusvahendite seadus, 1998) või kriminaalmenetluse tulemusena kohtuotsuse alusel, kui alaealise õpilase karistusest vabastamisel kohaldatakse mõjutusvahendina erikooli suunamist (Karistusseadustik, 2002).

Käesolevas uurimuses osales 74% uurimuse ajal erikoolis viibivatest õpilastest – kokku 24 naissoost indiviidi. Uuritavate vanus varieerus 13.-16. eluaastani, keskmise vanusega 15,2 (SD=0,78). Lähtudes varasematest uuringutest (Holyoake & Reyner, 2005; Goodgame, 2007) kunstiteraapiate rakendamisel õpilastega oli valimi moodustamise aluseks õpilaste vabatahtlikkus osaleda kümnes kunstiteraapiate meetoditel põhinevas rühmatöös ning antud uurimistöö uurimuses.

2.3. Mõõtevahendid

Õpilaste hinnanguid kunstiteraapiate meetoditel põhinevale rühmatööle uuriti *poolstruktureeritud intervjuuga* (vt lisa 2) ja mõistete *emotsioon, suhted, mina* tähendust õpilastele *semantilise diferentsiaali skaaladega* (vt lisa 3).

Poolstruktureeritud intervjuu läbiviimiseks koostas töö autor intervjuu küsimused, uurimaks õpilaste hinnanguid läbiviidud rühmatöö mõjule. Õpilaste hinnanguid rühmatöö mõjust vaadeldi kolmest aspektist: õpilase emotsioonid, suhted ja mina.

Intervjuu küsimuste valiidsuse tagamiseks viidi eelnevalt läbi pilootuuring. Selle käigus katsetati väljatöötatud küsimustikku viie õpilasega ning seejärel viidi sisse vajalikud muudatused. Algselt planeeritud intervjuu, mis sisaldas ühte avatud küsimust, ei osutunud tõhusaks, kuna küsimus oli liialt üldine ja lahtine. Õpilastel puudus küsimusele vastamisel uurija poolt eeldatud kompetentsus omi mõtteid ja emotsioone sõnadesse panna, nad vajasisid hulgaliselt täiendavaid, suunavaid küsimusi. Sellest tulenevalt töötas käesoleva töö autor välja täiendavad küsimused käesoleva uurimustöö tarbeks. Küsimuste korrigeerimisel kasutati eksperthinnangut. Koostöös eksperdiga vaadeldi ning analüüsiti läbi pilootuuringul läbiviidud intervjuu läbiviimise protsess ja õpilaste vastused ning neis sisalduv informatsioon, analüüsiti vajadust intervjuu küsimusi korrigeerida.

Käesolevas magistritöös kasutatud intervjuu koosnes kokku kaheksast küsimusest. Intervjuu neljanda küsimusega uuriti emotsioonide aspekti: *Kuidas rühmatöö mõjutas Sinu tundeid/ emotsioone?* Teine, kolmas ja kuues küsimus uurisid suhteid eakaaslastega ja täiskasvanutega keskkonnas, kus õpilased igapäevaselt ja pikaajaliselt viibivad ehk siis erikoolis: *Kuidas rühmatöö mõjutas Sinu suhteid eakaaslastega koolis? Kuidas rühmatöö mõjutas Sinu suhteid täiskasvanutega koolis? Mida andis rühmatöö selleks, et Sa tuleksid paremini toime suhetega?* Esimese, viienda, seitsmenda ja kaheksanda küsimusega uuriti õpilase mina aspekti: *Kuidas rühmatöö Sind mõjutas? Mida andis Sulle rühmatöö selleks, et Sa endaga paremini toime tuleksid? Kuidas rühmatöö aitab Sul lahendada mõnda probleemi või muret, mis Sul on/oli? Kuidas rühmatöö mõjutas Sinu igapäevaelu?* Intervjuu viidi läbi kahel korral – vahetult pärast viiendat ja vahetult pärast kümnendat rühmatöö korda, selleks et uurida, kas õpilaste hinnangud rühmatööle ajas muutuvad.

Semantilise diferentsiaali skaalad on loodud C. Osgoodi poolt ning nendega mõõdetakse uuritavate hoiakuid ja suhtumist mõistetesse. Täendus, mida uuritakse, ei ole selle mõiste omadus, vaid uuritavate reageering antud mõistele. Semantiline diferentsiaal skaaladena koosneb seitsmeks vahemikuks jaotunud bipolaarset skaalast, mille äärmised punktid on kindlaks määratud kahe tähenduselt vastupidise omadussõnaga. Skaala keskpunkt vastab aga hinnangule „neutraalne“ (Osgood, Suci, & Tannenbaum, 1967).

Käesolevas magistritöös kasutati õpilaste suhtumiste mõõtmiseks seoses sõnade tähendustega semantilise diferentsiaali skaalasid (vt lisa 3), mis põhinesid C. Osgoodi poolt läbiviidud faktoranalüüside tulemustel, kus läbiviidud andmetöötlus näitas, et kultuuride lõikes kordub inimestel sõnu hinnates põhiliselt kolm dimensiooni: hinnang, jõud, aktiivsus. Hinnangu dimensiooni peegeldavad kõige paremini skaalad hea-halb, ilus- inetu, puhas-

määrduvad, meeldiv-ebameeldiv; jõu dimensiooni tugev-nõrk, suur-väike, kerge-raske ning aktiivsuse dimensiooni aktiivne-passiivne, terav-nüri, kiire-aeglane (Osgood et al., 1967). Käesolevas magistritöö uurimuses kasutati eelpool nimetatud kolme põhidimensiooni ning neid iseloomustavaid skaalasid.

Semantilise diferentsiaali skaalasid kasutati õpilaste poolt antava tähenduse uurimiseks mõistete *emotsioon*, *suhted* ja *mina* kohta. Esitati kolm küsimust: *Mida sinu jaoks tähendab mõiste emotsioon? Mida sinu jaoks tähendab mõiste suhted? Mida sinu jaoks tähendab mõiste mina?* Semantilise diferentsiaali skaaladel paluti õpilastel täita vahetult pärast viiendat ja pärast kümnendat rühmatöö korda, et uurida mõistete *emotsioon*, *suhted* ja *mina* tähendusi õpilastele ning nende tähenduste muutumist rühmatöö vältel.

2.4. Andmetöötluspõhimõtted ja kasutatavad meetodid

Käesoleva uurimuse andmeid töödeldi kvantitatiivselt, kasutades MS Excelit, kus koostati ka andmete esitamiseks kasutatavad tabelid. Uurimuses osalevate õpilaste anonüümsuse tagamiseks analüüsiti kogutud andmeid üldkogumina.

Intervjuu vastuseid analüüsiti, kasutades kvantitatiivset kontentanalüüsi. *Kontentanalüüs annab objektiivse, süstemaatilise ja kvantitatiivse kirjelduse sõnumis peituva sisu kohta* (Berelson, 1952, lk 18), mille peamiseks eesmärgiks on verbaalse ja mittekvantitatiivse dokumendi muutmine kvantitatiivsete näitajate keelde (Cohen, Manion, & Morrison, 2000).

Intervjuude kodeerimine kvantitatiivse kontentanalüüsi meetodil valiti seetõttu, et minimaliseerida uurija subjektiivset hinnangut ja tõlgendust õpilaste hinnangute uurimisel (töö autor kavandas ja viis läbi rühmatöö ning puutus uuritavatega kokku oma igapäevatoos). Ühtlasi võimaldab kvantitatiivne andmeanalüüs suuremat üldistusastet kui kvalitatiivne uurimus.

Käesolevas uurimustöös transkribeeriti läbiviidud intervjuudes kogutud andmed. Järgnevalt määratleti intervjuude vastuste põhjal kategooriad ja üldkategooriad. Valiidsuse tagamiseks kasutati kategooriate ja üldkategooriate moodustamisel kahe eksperdi hinnanguid, kaustades kokkulangevusi kategooriate loomisel. Kategooriate loomise kokkulangevus osutus erinevate ekspertide vahel 80-90%-ks. Seejärel toimus andmete kvantitatiivne analüüs loendamisühikute kaudu, leides kategooriate ja üldkategooriate protsentuaalse esinemissageduse. Kategooriate ja üldkategooriate esinemissageduse statistiliselt olulisi erinevusi uuriti, kasutades protsentide võrdlemist *Binomial proportions* testi abil, mis on välja

töötatud väikeste uurimiskogumite protsentuaalsete tulemuste võrdluseks (Parring, Vähi, & Käärik, 1997).

Saadud kodeerimistulemusi interpreteeriti vastavalt uurimuse eesmärgile ja uurimisküsimustele. Tulemuste põhjal tehtud järeldused esitati kvantitatiivselt töödelduna sidustatult semantilise diferentsiaali skaaladel saadud tulemuste põhjal tehtud järeldustega töö arutelu osas.

Semantilise diferentsiaali skaalade abil kogutud andmete analüüsis võeti aluseks C. Osgoodi faktoranalüüside tulemusel ilmnenuid dimensioonid: hinnang, jõud ja aktiivsus (Osgood et al., 1967). Andmetöötluse käigus leiti õpilaste poolt antud tähenduste keskmised. Seejärel arvutati *Studenti t-testi* kasutades välja õpilaste antud tähenduste statistiliselt olulised erinevused mõistetele pärast viiendat ja pärast kümnendat rühmatöö korda. Töö tulemuste ja arutelu osas kajastati andmeid dimensioonide keskmiste näitajate põhjal.

2.5. Protseduur

Käesoleva magistritöö uurimus viidi läbi jaanuar 2010 – november 2010. Esmalt töötati käesoleva töö autori ja tema kolleegi poolt välja rühmatöö - seati eesmärgid, pandi paika rühmatöö lähtealused, vorm, struktuur, kava ja meetodid (sh tegevused). Sellega paralleelselt toimus uurimuse mõõtevahendite valik, väljatöötamine, pilootuuringu läbiviimine ja mõõtevahendi korrigeerimine. Rühmatöid viidi läbi kahel õppeaastal. Kaks esimest rühmatööd viidi läbi aprill-mai 2010. Kolmas ja neljas rühmatöö viidi läbi september-november 2010.

Ühe rühmatöö korra pikkuseks oli 90 minutit, mis toimus ühele grupile sagedusega kaks korda nädalas viie nädala vältel. Kokku viidi läbi 40 rühmatöö korda 24 õpilasele ehk siis neljale õpilasgrupile (grupis kuus õpilast) ja igale õpilasgrupile 10 rühmatöö korda. Käesoleva töö autor viis läbi rühmatöö, mis koosnes kümnest rühmatöö korrast kahes grupis, seega kokku 12 õpilasele (üks grupp kevadel ja üks grupp sügisel) ja kolleeg kahes grupis (üks grupp kevadel ja üks grupp sügisel). Kõik läbiviidud rühmatööd toetusid samale metoodikale.

Õpilasi intervjueriti käesoleva uurimuse käigus kahel korral – pärast viiendat ja pärast kümnendat rühmatöö korda. Intervjuud viidi läbi ligikaudu ühe tunni vältel pärast rühmatöö korra lõppemist. Intervjuud viidi läbi eraldi ruumis individuaalselt, kus viibis vaid intervjueritav ja intervjuerija. Kusjuures ühe intervjuu keskmine pikkus oli kolm minutit.

Siinkohal tuleb aga märkida, et õpilaste vastuste põhjalikkus ning pikkus varieerus tugevalt - pikim intervjuu kestis ligikaudu kuus minutit ja lühim ligikaudu ühe minuti.

Semantilise diferentsiaali skaalad paluti täita vahetult pärast rühmatöö korda samas ruumis enne intervjuude läbiviimist. Semantilise diferentsiaali skaalade täitmine toimus segamatult, kuid õpilased viibisid ühes ruumis. Anonüümsuse tagamiseks asetasi õpilased täidetud vastuselehed suvalises järjekorras tühjale lauale.

2.6. Uurija eetika järgimine

Rühmatöös ja käesoleva magistratöö uurimuses osalemine oli õpilastele vabatahtlik. Osaleda soovijad jaotati käesoleva töö autori ja tema kollegi poolt nii kevadisel kui ka sügisel perioodil kahte gruppi, võttes arvesse õpilaste päevakava ja omavahelisi suhteid.

Õpilase osalus käesolevas uurimuses kooskõlastati õpilase personaalnõustajaga kui ka õpilase juhtumikorraldajaga – sekkumiste määraja ning vajaduse hindajaga erikoolis. Personaalnõustaja ülesandeks omakorda oli õpilaste osalemine uuringus kooskõlastada ka õpilase vanematega/eestkostjaga, kuna tema on vanematele koolipoolseks kontakt- ja tugiisikuks. Õpilaste tööde kasutamine käesolevas magistratöös ja avalikel esitlustel kooskõlastati rühmatöö protsessi käigus. Õpilaste luba saadi tööde anonüümseks kasutamiseks.

Kuna käesoleva töö autor omas kolme erinevat rolli töös õpilastega, kooli töötaja, rühmatöö läbiviija, uurija, tuli mõelda ja rääkida läbi erinevate rollide erisus. Õpilased olid harjunud, et käesoleva töö autor viib nendega läbi erinevaid loomungulisi rühmatöid, sellest tulenevalt ei olnud käesoleva rühmatöö läbiviimine töö autori poolt neile midagi uut. Ühtlasi oli õpilastega läbi räägitud konfidentsiaalsuse tagamine rühmatöö protsessiga seonduvalt, paika pandud rühmatöös kehtivad normid ja reeglid, mis hõlmasid nii rühmatöö läbiviijat kui ka õpilasi.

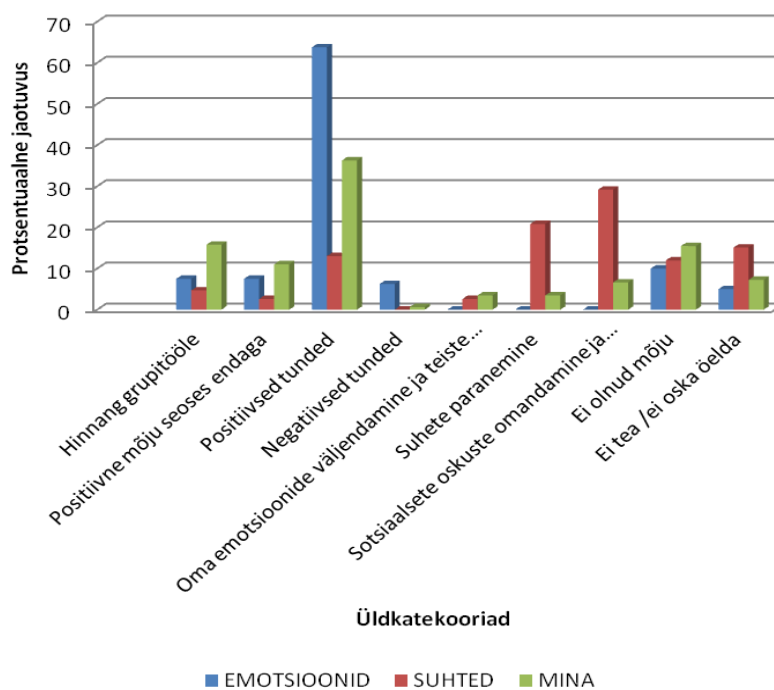
Eksperimentaatori efekti vähendamiseks viis intervjuu läbi isik, kes ei olnud seotud rühmatöö läbiviimisega ehk siis kahe grupi puhul viis intervjuu läbi käesoleva töö autor ning kahe grupi puhul tema kolleeg.

3. Tulemused

Intervjuu küsimused esitati seoses õpilaste hinnangutega rühmatöö mõjule kolme aspekti – emotsioonid, suhted ja mina – kohta. Kasutades kvantitatiivset kontentanalüüsi, moodustati intervjuu vastuste põhjal kategooriad, mis saadi uuritavate antud üksikvastustest

(vt lisa 4). Saadud kategooriate põhjal moodustati üldkategooriad (vt lisa 5). Kokku saadi 589 üksikvastustest väidet, millest 80 väidet andsid vastuseid emotsioonide, 192 väidet suhete ning 317 väidet mina aspekti kohta.

Võrreldes kategooriate ja üldkategooriate esinemissagedusi pärast viiendat ja pärast kümnendat rühmatöö korda, ilmnes protsentide võrdlusmeetodil *Binomial proportions* testi kasutades statistiliselt oluline erinevus õpilaste hinnangutel rühmatöö mõjule vaid kahe kategoori lõikes. Sellest tulenevalt kajastatakse uurimistulemusi viienda ja kümnenda rühmatöö järgselt antud vastuste koondina (vt joonis 1), tuues välja vastused pärast viiendat ja pärast kümnendat rühmatöö korda vaid kategooriate puhul, kus ilmnesid statistiliselt olulised erinevused.



Joonis 1. Õpilaste hinnangute protsentuaalne jaotuvus rühmatöö mõjule kolmest aspektist (mina, suhted, emotsioonid) vaadelduna

3.1. Hinnangud rühmatööle seoses emotsioonidega

Esmalt kirjeldatakse vastuseid küsimusele, mis puudutas õpilaste emotsioone: *Kuidas rühmatöö mõjutas Sinu tundeid/ emotsioone?*

Üldkategoorias **positiivsed emotsioonid** (64%) tõid õpilased välja üldise positiivse emotsiooni (23%) ning parema enesetunde pärast rühmatööd (16%). Üksikemotsioone nimetati antud küsimuse puhul võrreldes üldistustega vähem – õpilased nimetasid

emotsioone, nagu kannatlikkus, kergus, rahulikkus, vabastav (11%); mõnu, rõõm (11%) ja julgus, tugevus (3%).

Alati kui paha tuju oli siis oli pärast hea tuju.

Rahuliku tunde andis.

Nii hea rahulik oli olla.

Mõnus oli olla.

No oligi, et igakord kui sealt tulen siis on rõõmus tuju ...

Mmm ma muutun julgemaks.

Ma olen ehk palju tugevam kui ennem.

Negatiivsete emotsioonidena (6%) tõid õpilased välja kurbuse (5%) ja pettumuse (1%).

Täna pani nutma, suhteliselt raske oli olla.

Vahest ka kurba ...

... vahest on olnud halb. Näiteks kui – (naer, et ehk ei ütle) grupitreening on sellel päeval kui ma tahan õue minna siis see ei ole eriti äge.

Üldkategooria all **positiivne hinnang rühmatööle (7%)** tõid õpilased välja üldise positiivse hinnangu (1%) ja positiivse hinnangu metoodikale, sh arutelule (1%) ja individualiseerimisele (5%).

... ja siis kui me teeme seda asja seal kõike ja räägime jaa ...

Mm kui meil oli vist neljas see kord siis me tegime kaarti oma kõige olulisemale inimesele ja siis ma olin just see päev kurb ja siis ma sain emmele kirjutada ja siis see nagu aitas, et täpselt nagu grupijuht oleks just teadnud, et nüüd see aitab nagu.

Rühmatöö positiivse mõju seoses endaga (8%) üldkategooria all nimetasid õpilased positiivset mõtlemist (5%) ja järelemõtlemist (3%).

Ennem ma mõtlesin kogu aeg halbu asju endast ja teistest. Nüüd enam mitte.

Vahepeal tulevad halvad mälestused meelde ja samas ka head, mis on mõnes mõttes halvad.

Õpilaste poolt nenditi ka rühmatöö **mõju puudumist** seoses emotsioonide aspektiga (5%) ning seda, et küsimuse vastust **ei teata / ei osata öelda** (10%).

Õpilaste hinnangud rühmatööle seoses emotsioonidega pärast viiendat ja pärast kümnendat rühmatöö korda statistiliselt oluliselt ei erinenud.

3.2. Hinnangud rühmatööle seoses suhetega

Järgnevalt kirjeldatakse vastuseid intervjuu küsimustele, mis puudutasid õpilase suhteid: *Kuidas rühmatöö mõjutas Sinu suhteid eakaaslastega koolis? Kuidas rühmatöö mõjutas Sinu suhteid täiskasvanutega koolis? Mida andis rühmatöö selleks, et Sa tuleksid paremini toime suhetega?*

Enim leidis väljatoomist üldkategorია **sotsiaalsete oskuste omandamine ja arendamine (29%)**, mille all toodi õpilaste poolt välja suhtlemisoskuse paranemine (14%), eakaaslastega suhtlemise paranemine (7%) ja suhtlemise paranemine täiskasvanutega (5%). Märgiti ka prosotsiaalsete oskuste omandamist (3%).

... ja ei tohi karjuda. See on aidanud ka.

Saab rahulikult rääkida ...

Ka hästi - nu õpetajate ja täiskasvanutega suhtlen nüüd paremini kui ennem.

Sõpradega noh suhtlemisel pean nendega arvestama ka. Et kuna seal oleme ühes grupis siis peame seal ka arvestama.

Suhete paranemise (21%) üldkategorია all märkisid õpilased nii paranenud suhteid eakaaslastega (15%) kui ka täiskasvanutega (6%).

Suhted on paremaks läinud.

Muidu ma nagu näiteks üldse nendega ei suhelnud enne grupitreeningut aga peale grupitreeningu olen ma nendega suhtlema hakanud. Mul ei olnud õpilastega X ja Y mittemingisugust kokkupuudet nendega aga nüüd ikka suhtleme kui näeme jaaa räägime.

Positiivsete emotsioonide (12%) üldkategorია all nimetati peamiselt konkreetseid emotsioone, nagu kannatlikkus, kergus, rahulikkus, vabastav (7%); julgus, tugevus (3%); sõbralikkus, usaldus (2%).

Ma ei ole enam nii siuke kergesti ärrituv. Kui keegi midagi teeb siis ma võtan rahulikult.

Noo meil peale seda nagu on hea rahulik olla, peale seda treeningut ja siis oled ise ka rahulik.

Muresid ma oskan küll nüüd – no tavaliselt kui mul mingi mure oli siis ma hoidsin kõik endale ja ei julgen rääkida aga tõesti tänu selle grupitreeningule olen ma muutunud poole julgemaks.

Üldkategorია all **positiivne hinnang rühmatööle (6%)** nimetati õpilaste poolt üldist positiivset hinnangut rühmatööle (2%) kui ka meetodikale (4%), sh arutelu (3%) ja individualiseerimine (1%).

... no sessuhtes jaa, et see õhkkond on seal siuke, et on hea olla.

Noo seal saan teistega avatult, ausalt arutleda.

Võrdses ulatuses moodustusid üldkategoriid **positiivne mõju seoses endaga ning oma emotsioonide väljendamine ja teiste emotsioonide märkamine (3%)**. Positiivne mõju seoses endaga kajastas õpilaste vastustes enesekontrolli (2%) ja järelemõtlemist (1%). Oma emotsioonide väljendamine ja teiste emotsioonide märkamise all tõid õpilased välja teiste emotsioonide (ga) märkamise / arvestamise (1%); parema arusaamise täiskasvanutest (1%) ning oma emotsioonide mitteverbaalse väljendamise võimaluse (1%).

Ma hakkasin mõnest kasvatajast näiteks, üldse mõnest töötajast paremini aru saama

... proovin märgata rohkem teiste tundeid.

... ja märkan teiste tundeid rohkem või noh püüan märgata. No alati ei õnnestu ja vahest ikka olen sellina noh - no et ei märka.

... ja kallistame – ennem seda ei olnud.

Õpilaste poolt nenditi ka rühmatöö **mõju puudumist** seoses suhete aspektiga (15%) ning seda, et küsimuse vastust **ei teata / ei osata öelda** (12%).

Võrreldes õpilaste üksikvastuste põhjal moodustatud kategooriaid pärast viiendat ja pärast kümnendat rühmatöö korda, ilmsnes protsentide võrdlusmeetodil *Binomial proportions* testi kasutades statistiliselt oluline erinevus kategoorias „suhtlemisoskuse paranemine“ ($t=2,94$; $p<0,01$). Pärast kümnendat rühmatöö korda toodi suhtlemisoskuse paranemist välja 22,47%-l, mis oli oluliselt enam kui pärast viiendat rühmatöö korda (6,8%). Teiste kategooriate puhul õpilase suhete aspektist vaadelduna statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnenu.

3.3. Hinnangud rühmatööle seoses enda minaga

Järgnevalt kirjeldatakse vastuseid intervjuu küsimustele, mis puudutasid õpilase mina: *Kuidas rühmatöö Sind mõjutas? Mida andis Sulle rühmatöö selleks, et Sa endaga paremini toime tuleksid? Kuidas rühmatöö aitab Sul lahendada mõnda probleemi või muret, mis Sul on/oli? Kuidas rühmatöö mõjutas Sinu igapäeva elu?*

Üldkategooria all **positiivne emotsioon (36%)** tõid õpilased välja üldise positiivse emotsiooni (11%), sh nentides, et pärast rühmatööd on parem olla (3%) ja emotsioonid, nagu kannatlikkus, kergus, rahulikkus, vabastav (10%), julgus, tugevus (7%) ning mõnu, rõõm (5%).

Mul oli seal alati hea olla ...

Lihtsalt need päevad kui see grupitreening on siis on mul väga hea olla.

Vaata, see teeb mind mul palju kergemaks olemise.

Ongi just see. Issand siin ongi kõigile küsimustele põhimõtteliselt samasugused vastused, et see lihtsalt teeb rahulikumaks.

Aitab kõik pahad ja halvad sinna jätta ja rõõmsana tagasi tulla.

Negatiivse emotsioonina (1%) tõid õpilased välja kurbuse.

Täna hakkasin nutma.

Üldkategooria all **positiivne hinnang rühmatööle (16%)** märgiti õpilaste poolt ära üldine positiivne hinnang rühmatööle (10%) ja positiivne hinnang meetodikale arutelu aspektist (6%).

Mulle üldiselt väga meeldib.

Rääkisime hästi palju avatult ja rahulikult.

Ma sain hästi palju nõu sealt. Kui mul mingi mure oli siis ma sain alati küsida oma kaaslaste käest sealt ja sellest oli abi ka.

Üldkategooria all **positiivne mõju seoses endaga (12%)** töid õpilased välja järelemõtlemise (5%), positiivse mõtlemise (3%), enesekontrolli (2%) ja tegutsemistahte (2%).

Sotsiaalsete oskuste omandamise ja arendamise (6%) üldkategooria all töid õpilased välja suhtlemisoskuse paranemise (3%), ajaplaneerimise oskuse (1%) ja eakaaslastega suhtlemise paranemise (1%) ja suhtlemise paranemise täiskasvanutega (1%).

Et ma ei hakanud kohe karjuma, sõimama ...

Mul oli kindel plaan, et ma pean see päev see kell sinna minema ja siis ma jõudsin sinna kohale ja meie grupis oli see ka veel, et lubadus, et me käime seal alati ja siis ma käisin kõik kümme korda ära.

Oma emotsioonide väljendamise ja teiste emotsioonide märkamise (3%) üldkategooria all töid õpilased välja oma emotsioonide mitteverbaalse väljendamise võimaluse (3%).

Meisterdamine, et kui ma midagi teen, siis ma saan nagu, ma ei tea kõik saan välja elada ja siis ma saan näiteks, näiteks oskan paremini.

... aa jaa see joonistamine mis me täna tegime siis ma saan oma tundeid joonistada.

Oskus on vist selles, et kui sa midagi joonistad, siis kõik see kurbus tuleb sinna pilti jätta mitte endasse.

Maharahunemiseks näiteks muusikat näiteks panna või ma ei tea või siis näiteks taolised asjad.

Suhete paranemise (3%) üldkategooria all märgiti õpilaste poolt ära suhete paranemine eakaaslastega.

Sain nagu suhteid tüdrukutega parandada ja midagi sellist.

... mina ei tea noh oligi see õpilane X ja teised suhtuvad minusse paremini.

Maaa ma olin sõbrannaga tülis siit koolist ja siis saime nagu ja siis me leppisime ära, ses mõttes, et kui me seal nagu kohal oleme siis me peame läbi seal saama ju siis nagu leppisimegi ära.

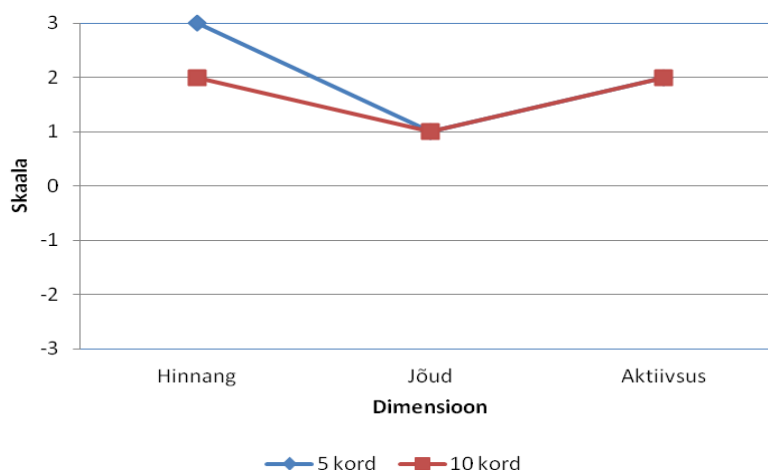
Õpilaste poolt nenditi ka rühmatöö **mõju puudumist** seoses mina aspektiga (15%) ning seda, et küsimuse vastust **ei teata / ei osata öelda** (7%).

Võrreldes õpilaste üksikvastuste põhjal moodustatud kategooriaid pärast viiendat ja pärast kümnendat rühmatöö korda, ilmnes protsentide võrdlusmeetodil *Binomial proportions* testi kasutades statistiliselt oluline erinevus kategoorias suhtlemise paranemine eakaaslastega ($t=2,31$; $p<0,05$). Pärast kümnendat rühmatöö korda ilmnes intervjuude vastustes eakaaslastega suhete paranemise väljatoomise aspekti (3%) enam kui pärast viiendat rühmatöö korda (0%). Teiste kategooriat puhul õpilase mina aspektist vaadelduna statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnenu.

3.4. Õpilaste antud tähendused mõistetele *mina*, *suhted* ja *emotsioonid*

Semantilise diferentsiaali skaaladega kogutud andmed analüüsiti C. Osgoodi poolt esitatud dimensioonide (Osgood et al., 1967) lõikes, uurides õpilaste poolt antud tähendusi mõistetele *emotsioonid*, *suhted* ja *mina*. Saadud andmete keskmiseid võrreldi dimensioonide lõikes.

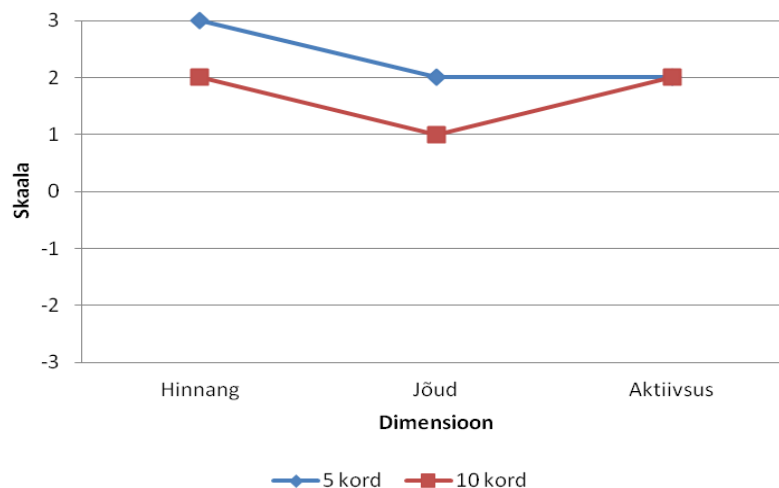
Õpilased kaldusid andma mõistele *emotsioonid* nii hinnangu kui ka aktiivsuse ja jõu dimensioonidel üldiselt positiivseid tähendusi (vt joonis 2). Statistiliselt oluline erinevus ilmnes *Studenti t-testiga* hinnangu dimensioonil, kus õpilaste hinnang pärast viiendat rühmatöö korda mõistele *emotsioonid* kaldus olema positiivsema tähendusega kui pärast kümnendat rühmatöö korda ($t=2,29$; $p<0,05$). Statistiliselt olulised erinevused ilmnemid ka üksikskaaladel ilus-inetu ($t=2,29$; $p<0,05$) ja puhas-määratud ($t=1,86$; $p<0,05$). Õpilased pidasid mõistet *emotsioon* pärast kümnendat rühmatöö korda küll inetumaks kuid puhtamaks võrreldes pärast viiendat rühmatöö korda antud vastustega.



Joonis 2. Õpilaste hinnangute keskmised näitajad mõiste *emotsioonid* tähendusele pärast viiendat ja pärast kümnendat rühmatöö korda semantilise diferentsiaali dimensioonide lõikes

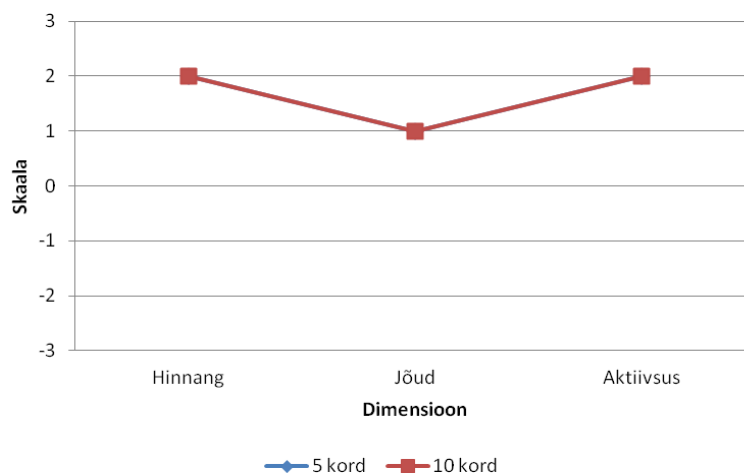
Mõiste *suhted* tähendust hindasid õpilased üldiselt positiivselt. Dimensioonide hinnang, jõud ja aktiivsus lõikes ilmnes *Studenti t-testiga* statistiliselt oluline erinevus hinnangu ($t=2,67$; $p<0,01$) ja jõu dimensioonil ($t=2,98$; $p<0,01$). Pärast kümnendat rühmatöö korda kaldus mõistele *suhted* nii jõu kui ka hinnangu dimensioonidel antud tähendus olema neutraalsem (vt joonis 3). Üksikskaalade lõikes vaadelduna ilmnes *Studenti t-testiga* statistiliselt oluline erinevus skaalal ilus-halb ($t=2,29$; $p<0,05$), kus pärast kümnendat

rühmatöö korda hinnati antud mõistet vähem ilusaks ehk neutraalsemalt kui pärast viendat rühmatöö korda.



Joonis 3. Õpilaste hinnangute keskmised näitajad mõiste *suhted* tähendusele pärast viendat ja pärast kümnendat rühmatöö korda semantilise diferentsiaali skaala dimensioonide lõikes

Osgoodi poolt välja toodud kolme dimensiooni lõikes andsid õpilased mõistele *mina* üldiselt positiivse tähenduse (vt joonis 4). Dimensioonide lõikes statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnunud. Üksikskaalade lõikes keskmiste võrdlemisel *Studenti t-testiga* ilmnes erinevus õpilaste hinnangus mõistele *mina* viienda ja kümnenda korra vahel skaalal kerge-raske ($t=2,31$; $p<0,05$). Õpilased hindasid mõistet *mina* pärast kümnendat rühmatöö korda raskemaks kui pärast viendat rühmatöö korda.



Joonis 4. Õpilaste hinnangute keskmised näitajad mõiste *mina* tähendusele pärast viendat ja pärast kümnendat rühmatöö korda semantilise diferentsiaali skaala dimensioonide lõikes

Üksikskaaladel kaldusid õpilased andma kõigi kolme mõiste puhul positiivseid hinnanguid hinnangu dimensiooni skaaladel hea-halb, meeldiv-ebameeldiv, aktiivsuse dimensioonis skaalal aktiivne-passiivne. Neutraalseid ja pigem isegi negatiivseid tähendusi kalduti omistama jõu dimensiooni üksikskaalal kerge-raske. Õpilaste antud hinnangud mõistete *emotsioonid*, *suhted*, *mina* tähendustele üksikskaalade lõikes on välja toodud lisas 6.

4. Arutelu

Käesolevas magistritöös püstitas töö autor eesmärgiks rakendada loodud kunstiteraapiate meetoditel põhinevat rühmatööd kasvatus eritingimusi vajavatele õpilastele ja selgitada välja nende hinnangud rakendatud rühmatööle seoses emotsioonidega, suhetega ja minaga. Ühtlasi seadis töö autor ka alaeesmägi, milleks oli selgitada välja rakendatud rühmatöö eesmärkidega seonduvate mõistete: *emotsioonid*, *suhted*, *mina* tähendus õpilastele.

Töö teoreetilises osas anti ülevaade antud valdkonnas varasemalt läbiviidud uurimustest ning teoreetilistest lähtealustest. Magistritöö raames töötati välja kunstiteraapiate meetoditel põhinev rühmatöö ning rakendati seda 24 õpilasele (neljas grupis, igas grupis kümme rühmatöö korda) perioodil aprill-november 2010. Ühtlasi viidi läbi kvantitatiivne uurimus, mille käigus määratleti õpilaste hinnangud kunstiteraapiate meetoditel põhinevale rühmatööle kolmest aspektist: *emotsioonid*, *suhted* ja *mina*. Seejärel kaardistati õpilaste antud tähendused mõistetele *emotsioonid*, *suhted* ja *mina*.

Esimene uurimusküsimus: *Kuidas kasvatus eritingimusi vajavad õpilased hindavad kunstiteraapiate meetoditel põhinevat rühmatööd seoses emotsioonidega?*

Alauurimisküsimus: *Milline on kasvatus eritingimusi vajavate õpilaste poolt antud tähendus mõistetele emotsioonid?*

Õpilased hindasid rühmatööd seoses emotsioonidega üldiselt positiivselt, tuues välja rühmatööga seonduvad positiivsed emotsioonid ning rühmatööjärgselt oleva parema enesetunde. Samuti andsid õpilased mõistele *emotsioon* valdavalt positiivseid tähendusi.

Erikooli õpilastel on sageli raskusi oma emotsioonide reguleerimisega (ära tunda, reageerida ja kontrollida), tihti puudub neil positiivne eeskuju ja turvaline keskkond vajalike oskuste omandamiseks. Emotsioonid, mida väljendatakse juhuslikult, ning domineeriv agressioon eneseväljenduses on aluseks antisotsiaalse käitumise arengule (Smeijsters et al., 2011). Sellest tulenevalt on oluline töös õpilastega keskenduda nende emotsioonidele. Uurimused (Baker, 2010; 2006; Goodgame, 2007; Holyoake & Reyner, 2005; Jeong et al., 2005) on näidanud kunstiteraapiate meetodite edukat rakendamist õpilaste emotsionaalse

heaolu parandamisel, lõõgastumisel ning usalduse tekitamisel. Käesolevas uurimuses hindasid õpilased samuti rühmatööd eelkõige läbi positiivsete emotsioonide, mainides ära nii rühmatöö järgselt oleva parema tunde kui ka üksikemotsioonid, nagu rahulikkus, kergus, kannatlikkus, mõnu, rõõm, julgus ja tugevus.

Märkimisväärne on see, et õpilased tõid välja erinevaid positiivseid emotsioone, osates neid eelnevalt endas ära tunda ja intervjuu ajal ka sõnadesse panna. Eelnevad uurimused (Gardner-Hynd, 2010) on samuti näidanud, et kunstiteraapiate meetoditel põhinevad tegevused loovad uute positiivsete emotsioonide kogemiseks soodsa keskkonna.

Käesoleva uurimuse raames nimetasid õpilased ka rühmatöös esile kerkinud kurbust ja pettumust. Õpilased kogesid ja tundsid ära ning sõnastasid lisaks positiivsetele emotsioonidele ka negatiivseid emotsioone. Antisotsiaalselt käituvatel õpilastel on raskusi oma emotsioonide väljendamisega, sageli kaldutakse negatiivseid emotsioone väljendades agressioonile (Smeijsters et al., 2011). Intervjuudes tõid õpilased välja just sellised emotsioonid nagu kurbus ja pettumus. Seoses emotsioonide aspektidega ei toonud õpilased intervjuudes välja mitte ühtegi negatiivset hinnangut rühmatööle. Rühmatöösse suhtuti positiivselt, seda tajuti eelkõige emotsionaalset heaolu parandava tegevusena.

Kunstiteraapiate meetoditel põhineva rühmatöö üheks eesmärgiks oli võimaldada õpilastel väljendada emotsioone ja neid paremini tundma õppida. Käesoleva uuringu tulemused näitavad, et õpilased tajusid emotsioonide aspektist positiivset rühmatöö mõju nende emotsionaalsele seisundile, tuues eelkõige välja tekkinud positiivsed emotsioonid. Õpilaste antud tähendused mõistele *emotsioonid* peegeldavad samuti läbiviidud rühmatöö eesmärki – emotsioonid kui oma tähenduselt positiivne (hea, ilus, puhas, meeldiv) ja aktiivne (aktiivne, kiire) mõiste.

Teine uurimusküsimus: *Kuidas kasvatus eritingimusi vajavad õpilased hindavad kunstiteraapiate meetoditel põhinevat rühmatööd seoses suhetega?*

Alauurimisküsimus: *Milline on kasvatus eritingimusi vajavate õpilaste poolt antud tähendus mõistele suhted?*

Õpilased hindasid rühmatööd seoses suhetega üldiselt positiivselt, tuues välja eelkõige rühmatöö käigus paranenud ja arenenud sotsiaalseid oskusi ning suhete paranemist. Mõistele *suhted* anti valdavalt positiivseid tähendusi.

Rühmatööd hinnates tõid õpilased suhete aspektist vaadatuna välja sotsiaalsete oskuste arendamise ning suhete paranemise. Suhete aspektist vaadelduna ilmnes käesoleva magistr töö tulemustes paralleele Loman (2007) ning Kim ja Chong (2010) uurimustega, et

kunstiteraapiad aitavad arendada sotsiaalseid oskuseid. Gardner-Hynd (2010) tõi välja, et õppetööga raskustes olnud, koolikiusamist kogunud ja narkootikume tarvitanud noormehed nentisid draamateraapia positiivset mõju verbaalse kommunikatsiooni paranemisele (Gardner-Hynd, 2010). Käesoleva magistritöö uurimistulemustes ilmnes samuti, et kunstiteraapiate meetoditel põhineva rühmatöö vältel tundsid õpilased enam oma suhtlemisoskuse paranemist eakaaslastega. Suhtlemisoskuse paranemine võis endaga kaasa tuua ka tendentsi mõiste *suhted* tähenduse muutumisel jõu dimensioonil neutraalsemaks. Antud tulemus on käesoleva uurimuse raames positiivne, kuna õpilaste igapäevasuhetes esineb palju vägivalda ning jõupositsioonide kasutamist (Kõiv, 2007; Salla & Tamm, 2008). Agressiivset käitumist on õpilased tajunud juba varasest lapsepõlves, see on kandunud üle ka nende sõprussuhetesse ning seltskondadesse, kus nad igapäevaselt liiguvad. Ühtlasi tuleb tõdeda, et ka erikooli kontekstis võib õpilaste omavahelistes suhetes tajuda jõupositsioone ja üksteisele suunatud agressiivset käitumist.

Kunstiteraapiate mõju suhete paranemisele toovad välja Lerner ja Jovanovich (1990) ning Gardner-Hynd (2010). Käesoleva töö uurimustulemustest ilmnes samuti, et õpilased tajuvad rühmatöö mõju suhete paranemisele. Samas kaldus mõiste *suhted* tähendus hinnangu dimensioonil rühmatöö käigus muutuma neutraalsemaks. Muutus hinnangutes võib tuleneda sellest, et õpilased hakkasid oma suhteid hindama kriitilisemalt ning reaalsemalt, taunides igapäevasuhetes eksisteerivat vägivalda ja hoolimatust.

Kunstiteraapiate meetoditel põhineva rühmatöö üheks eesmärgiks oli arendada õpilaste oskust tulla tõhusamalt toime suhetes kaaslastega. Rühmatöö hindamisel tõid õpilased välja eelkõige sotsiaalsete oskuste omandamise ja arendamise, sealhulgas suhtlemisoskuse paranemise ning suhete paranemise eakaaslastega. Selline tulemus kinnitab õpilaste hinnangutest lähtuvalt rühmatöö sobivust tööks suhetega. Kuna õpilaste sotsiaalsed oskused on kesised, vajavad nad enne suhete parandamist eelkõige oma suhtlemisoskuse arendamist ja praktiseerimist, mis võimaldaks edaspidi edukamalt toime tulla olemasolevates suhetes, uute elus edasiviivate suhete loomisel ning lähisuhete taastamisel. Samuti andsid õpilased mõistele *suhted* nii hinnangu kui ka aktiivsuse dimensioonidel tugevalt positiivseid hinnanguid, millest järeldub, et ka mõiste *suhted* tähendus on õpilastele positiivne.

Kolmas uurimusküsimus: *Kuidas kasvatus eritingimusi vajavad õpilased hindavad kunstiteraapiate meetoditel põhinevat rühmatööd seoses oma minaga?*

Alauurimisküsimus: *Milline on kasvatus eritingimusi vajavate õpilaste poolt antud tähendus mõistele mina?*

Õpilased hindasid rühmatööga seoses oma mina üldiselt positiivselt, tuues välja eelkõige üldised positiivsed emotsioonid ning konkreetsemad emotsioonid nagu kannatlikkus, kergus, rahulikkus. Mõistele *mina* andsid õpilased hinnangu ja aktiivsuse skaaladel valdavalt positiivseid tähendusi. Jõu skaalal antud hinnangud kaldusid olema neutraalsemad.

Intervjuu vastustes märgivad õpilased ära ka positiivse hinnangu rühmatööle ning positiivse mõju seoses endaga (sh järelemõtlemine, positiivne mõtlemine, enesekontroll, tegutsemistahe), kuid veelgi enam tuuakse välja rühmatöö mõju puudumist seoses oma minaga.

Kunstiteraapiaid on erinevates uuringutes (Roosild, 2010) peetud heaks vahendiks töös minapildiga. Antud uuringu tulemused näitavad, et õpilased tajusid seoses oma minaga eelkõige üldist positiivset emotsiooni ning konkreetseid emotsioone, nagu rahulikkus, kergus ja kannatlikkus. Õpilased hindasid rühmatööd seoses oma minaga kui positiivsete, rahulike emotsioonide allikat.

Kunstiteraapiate mõjusust antisotsiaalselt käituvate õpilaste emotsionaalse rahulolu saavutamisel on oma uurimuses välja toonud ka Roosild (2010) ning Regev ja Guttman (2005). Antisotsiaalse käitumisega õpilased osalesid ka Goodgame (2007) eksperimentaalprojekti, kus toodi välja tantsu- ja liikumisteraapia seanssidega seonduvalt positiivsed emotsioonid ning rahulikum kooli atmosfäär eksperimentaalprojekti raames toimunud seansside vältel.

Õpilased on läbivalt andnud mõistele *mina* aktiivsuse dimensioonil (eelkõige skaalal aktiivne-passiivne) kõrgeid hinnanguid. Ka Malchiodi (2007b) nendib, et kunstiga tegelemine eeldab õpilastelt aktiivset tegutsemist, kaasates õpilasi oma probleemidega tegelema, neid mõistma ja analüüsima. Mõiste *mina* tähendus õpilastele oli valdavalt positiivne.

Kunstiteraapiate meetoditel põhineva rühmatöö positiivset mõju hindasid õpilased eelkõige sotsiaalsete oskuste omandamise ja arendamise, suhete paranemise ning positiivsete emotsioonide kogemise kategooriates. Seoses oma emotsioonidega tajuti eelkõige emotsionaalse heaolu paranemist, seoses suhetega suhtlemisoskuse paranemist ning eakaaslastega suhete paranemist ning seoses oma minaga üldist positiivset tunnet ning emotsioone, nagu rahulikkus, kannatlikkus ja kergus. Õpilased andsid kõigist kolmest uurimisaspektist vaadelduna positiivseid hinnanguid väljatöötatud ja rakendatud rühmatööle. Eriti kõnekaks muudab antud fakti see, et erikooli õpilased on oma suhtumistes eesmärgistatud, kindlate reeglite ja normidega piiritletud õppe- ja kasvatustegevustesse valdavalt negatiivsed ja eitavad (Salla & Tamm, 2008).

Mõistete *emotsioonid*, *suhted* ja *mina* tähendused õpilastele olid positiivsed eelkõige hinnangu dimensioonil. Mõistete *suhted* ja *mina* puhul tõusis lisaks eelnimetatule esile ka aktiivsuse dimensioon. Mõistetele antud tähendused näitavad õpilaste aktiivset ja positiivset hoiakut rühmatöö ajal.

Selline positiivsetel hinnangutel põhinev uurimistulemus erikooli õpilastega kinnitab väljatöötatud rühmatöö sobivust ja vajalikkust erikooli õppekavasse. Läbi rühmatöö omandavad õpilased meeleldi ja efektiivselt nende arengu ja ühiskonnas toimetuleku jaoks üliolulisi enesekohaseid ja sotsiaalseid pädevusi. Väljatöötatud rühmatöö rikastab erikooli õppekava ning toetab teemade *mina*, *emotsioonid* ja *suhted* käsitlust.

Antud uurimuses ilmnis õpilaste positiivne hinnang rühmatööle seoses oma emotsioonide, suhete ja minaga. Järgmise etapina võiks uurida väljatöötatud rühmatöö tõhusust inimeseõpetuse ainevaldkonnas enesekohaste ja sotsiaalsete pädevuste õpetamisel.

4.1. Töö kitsaskohad ja piirangud

Käesoleva magistritöö uurimuse nõrgaks küljeks on väike valim kvantitatiivse uurimuse läbiviimiseks. Samas viidi uurimust läbi kahel õppeaastal, mis võimaldas saada valimi suuruseks 24 õpilast. Kui oleks soovinud valimit veelgi suurendada, oleks tulnud uurimuse läbiviimise perioodi pikendada veel vähemalt ühe õppeaasta võrra. Käesoleva magistritöö ajakava seda kahjuks ei võimaldanud.

Teiseks nõrkuseks on väljatöötatud sekkumismetoodika rakendamine kahe erineva rühmajuhiga poolt. Siinkohal tuleb aga mainida, et mõlemad rühmajuhid osalesid meetoodika väljatöötamisel. Lisaks sellele analüüsisid rühmajuhid ühiselt läbi rühmatöö läbiviimise teoreetilised ja praktilised lähtekohad ning rühmatööde protsessi ning järgneva rühmatöö korra koheselt pärast rühmatöö korra lõppemist.

4.2. Töö praktiline väärtus

Uurimuse läbiviimise ja tegevuste analüüsi tulemusel on võimalik välja töötada töös kasvatus eritingimusi vajavate õpilastega täiendavaid sekkumismeetodite rakendusviise kunstiteraapiatel põhinevate meetodite abil õppeprotsessis. Ühtlasi rikastab kunstiteraapiate meetoditel põhinev rühmatöö kasvatus eritingimusi vajavate õpilaste kooli õppekava sotsiaalainetes. Läbi mitmekesiste õppemeetodite on võimalik tõhustada kasvatus eritingimusi vajavate koolide mõjusust õpilastele.

Töö praktilisele väärtusele lisab kaalu ka kasvatus eritingimusi vajavate õpilaste kooli juhtkonna huvi antud uurimistulemuste vastu ning valdkonna integreerimisel kooli igapäevasesse õppeprotsessi.

Käesoleva magistritöö koostamine, sekkumismeetodi väljatöötamine, rakendamine ning uuringu läbiviimine on arendanud töö autorit ning tõstnud tema tööalast pädevust.

Kokkuvõte

Pealkiri: Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste hinnangud kunstiteraapiate meetoditel põhinevale rühmatööle

Käesolevale magistritööle seati eesmärgiks rakendada loodud kunstiteraapiate meetoditel põhinevat rühmatööd kasvatus eritingimusi vajavatele õpilastele ja selgitada välja nende hinnangud rakendatud rühmatööle seoses emotsioonidega, suhetega ja minaga. Ühtlasi püstitati alaeesmärk: selgitada välja rakendatud rühmatöö eesmärkidega seonduvate mõistete *emotsioonid, suhted, mina* tähendus õpilastele.

Kunstiteraapiate meetodite rakendamise eelised töös õpilastega on eelkõige loova ja mitteverbaalse eneseväljendusviisi võimaldamine. Loov eneseväljendus turvalises ja hinnangutevabas keskkonnas ning erinevate meelte aktiivne kaasatus hõlbustab õpilaste eneseavastamise protsessi ja võimaldab tajuda ennast mitmekülgelt ning näha oma probleeme uutest vaatenurkadest. Õpilaste aktiivne kaasatus protsessis ning mitteverbaalse kommunikatsiooni rakendamine probleemide lahendamisel aitavad kaasa tulemuslike ja uudsete probleemilahendusviiside leidmisele.

Käesoleva magistritöö raames töötati välja kunstiteraapiate meetoditel põhinev rühmatöö kui üks võimalikest sekkumisviisidest töös kasvatus eritingimusi vajavate õpilastega. Väljatöötatud sekkumist rakendati rühmatööna kahel õppeaastal. Vabatahtlikkuse alusel osales selles 24 kasvatus eritingimusi vajavat õpilast, kes jagunesid kuueliikmelisteks gruppides. Igale grupile toimus kümme rühmatöö korda sagedusega kaks korda nädalas (à 90 minutit) viie nädala vältel.

Läbiviidud uurimuses kasutati õpilaste hinnangute uurimiseks poolstruktureeritud intervjuud ja mõiste tähenduste teada saamiseks semantilise diferentsiaali skaalasisid. Uurimustulemustest ilmnas, et õpilaste hinnangud rühmatööle nii pärast viiendat kui ka pärast kümnendat rühmatöö korda olid positiivsed, kajastades rühmatöö mõju eelkõige seoses positiivsete emotsioonide kogemisega, sotsiaalsete oskuste omandamisega ja arendamisega ning suhete paranemisega. Statistiliselt olulisi erinevusi (näidates tõusvat tendentsi, võrreldes

õpilaste poolt pärast viendat ja pärast kümnendat rühmatöö korda antud vastuseid) esines vaid kahel kategoorial: suhtlemisoskuse paranemine ja eakaaslastega suhtlemise paranemine.

Õpilaste poolt omistatud tähendused mõistetele *emotsioonid*, *suhted* ja *mina* olid hinnangu dimensioonil positiivsed. Enim neutraalseid tähendusi omistati mõistetele just jõu dimensioonidel. Statistiliselt olulisi erinevusi pärast viendat rühmatöö korda antud tähendustes võrrelduna pärast kümnendat rühmatöö korda antud tähendustega ilmnes mõiste *emotsioonid* puhul hinnangu dimensioonil, kus pärast kümnendat rühmatöö korda kalduti mõistetele omistama neutraalsemat tähendust. Mõistele *suhted* antavad tähendused erinesid statistiliselt jõu ja hinnangu dimensioonidel, kus pärast kümnendat rühmatöö korda anti mõistetele mõlemal dimensioonil pigem neutraalsem tähendus.

Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste positiivsetel hinnangutel põhinevad uurimistulemused kinnitavad väljatöötatud kunstiteraapiate meetoditel põhineva rühmatöö sobivust ja vajalikkust erikooli õppekavasse, rikastamaks sotsiaalainetes inimeseõpetuse ainevaldkonda.

Märksõnad: kasvatuse eritingimusi vajavad õpilased, kunstiteraapiad, rühmatöö, eakaaslaste positiivne kultuur, sekkumine, emotsioonid, suhted, mina, sotsiaalsed oskused

Summary

Title: The Attitude of Pupils with Social, Emotional and Behavioural Difficulties Towards Group-Based Techniques Used in Art Therapy

The thesis aims at describing group-based techniques used in arts therapy and carried out with pupils with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD) in training school and determining the attitude of the aforementioned pupils towards applied group-based activities in connection with emotions, relationships and self. The subgoal of the current research was to determine the meanings of concepts *emotions*, *relationships*, *self*, connected to the objectives of group-based activities, for pupils.

The advantage of applying the techniques used in arts therapy enables pupils to express themselves in a creative and non-verbal way. Expressing themselves creatively in a safe and non-assessed environment and using different senses facilitates pupils' self-discovery process as well as perceiving themselves diversely and seeing their problems from the fresh points of view. Engaging pupils actively into process and applying non-verbal communication in problem-solving facilitates finding efficient and innovative means of problem-solving.

The thesis also aims at elaborating group-based techniques used in arts therapy as one of the possible means for intervention in working with SEBD pupils. Elaborated intervention activities were practised during two academic years. The participants were 24 SEBD pupils who voluntarily took part in these activities in groups of six. Every group attended group-based activities twice a week (à 90 minutes) during a five-week period.

In carried out research semi-structured interview was used for determining pupils' impressions, and the Semantic Differential Scale for determining the meanings of concepts. The results reveal that pupils assessed group-based activities as positive after the fifth as well as after the tenth group activity time. The positive outcome of the group-based activities was mentioned in connection with experiencing positive emotions, acquiring and developing social skills and improving the relationships. Statistically significant differences (revealing the increase in the results of fifth and tenth group-based activity times) were evident only in two categories: improvement of social skills and communication with peers.

The meanings of concepts *emotions*, *relationships*, *self* were marked on the scale of rating as strongly positive by pupils. Majority of the neutral meanings of the concepts were mentioned on the dimensions of power. Statistically significant differences in fifth and tenth times of group work were evident in connection with the concept *emotions* on the scale of rating. After the tenth time of group activity the meaning of the concept was marked as neutral. The meanings of the concept *relationships* differentiated on the dimensions of power and rating, were after the tenth time of group activity the concept was marked as neutral on both scales.

The results of the research based on the positive ratings given by the SEBD pupils confirm the suitability of the group-based techniques used in arts therapy and the necessity to integrate these techniques into the curriculum of training school to enrich the human studies subject field of social studies.

Keywords: SEBD pupils, arts therapy, group-based activities, positive peer culture, intervention, emotions, relationships, self, social skills

Tänuõnad

Tänan oma juhendajat Kristi Kõivu alati positiivse meelestatuse, väga konstruktiivsete ja töös edasijätkavate küsimuste püstitamise ja nõuannete eest. Ühtlasi tänan kolleegi Reet Kurvitsat meeldiva, asjaliku ja tulemusliku koostöö eest kunstiteraapia meetoditel põhineva rühmatöö väljatöötamisel ja selle rakendamisel ning alati konstruktiivse tagasiside andmisel.

Suured tänud ka Northamptoni Ülikooli õppejõule Barry Groom'le, kes innustunult ja väga professionaalselt superviseeris kunstiteraapiate meetoditel põhineva rühmatöö väljatöötamist ja rakendamist.

Minu tänusõnad kuuluvad ühtlasi ka kasvatus eritingimusi vajavate õpilaste kooli tollasele juhtkonnale, direktor Sirje Hännile ja õppejuht Hurma Torule, kes võimaldasid väljatöötatud metoodika rakendamist ning uurimuse läbiviimist antud koolis. Siiralt tänan õpilasi, kes osalesid kunstiteraapiate meetoditel põhineval rühmatööl, andsid nõusoleku kasutada oma loovprodukte käesolevas magistritöös ja avalikel esinemistel ning tegid kogu protsessi ja käesoleva uurimuse läbiviimise huvitavaks ning käesoleva töö autorit arendavaks kogemuseks.

Olulise toe, innustuse ja konstruktiivse tagasiside eest tänan oma vanemaid, abikaasat ja lapsi ning õpingukaaslast ja sõbrannat Pihel Hunti.

Autorluse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

22. mai 2012

Kasutatud kirjandus

- AATA. Ameerika Visuaalkunstiteraapia Ühing (2008). Külastatud 6. septembril, 2011, aadressil <http://www.americanarttherapyassociation.org/aata-aboutus.html>.
- ADTA. Ameerika Tantsuteraapia Ühing (2009). Külastatud 6. septembril, 2011, aadressil <http://www.adta.org/Default.aspx?pageId=378213>.
- Alaealise mõjutusvahendite seadus (01.09.1998). RT I 1998, 17, 264; viimati muudetud 09.06.2010. Külastatud 11. augustil, 2011, aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13335902>.
- AMTA. Ameerika Muusikateraapia ühing (s.a.). Külastatud 6. septembril, 2011, aadressil <http://www.musictherapy.org/about/musictherapy>.
- Bachmann, T., & Maruste, R. (2011). *Psühholoogia alused* (3 trükk). Tallinn: OÜ Greif Trükikoda.
- Baker, L. M. (2010). Music Therapy: Diversity, challenge and impact. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57 (3), 335–340.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe, IL: Free Press.
- Bruscia, K. E. (1998). *Defining music therapy* (2rd ed.). Gilsum (N.H.): Barcelona Publishers.
- Buchalter, S. I. (2009). *Art Therapy Techniques and Applications*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Cain, D. J. (2001). Juhtumikeskne lähenemine isiksuskeskses teraapias. G. Corey (Toim), *Juhtumi analüüs. Nõustamises ja psühhoteraapias* (lk167–194). Tallinn: Väike Vanker.
- Chong H. J., & Kim, S. J. (2010). Education-oriented Music Therapy as an after-school program for students with emotional and behavioral problems. *The Arts in Psychotherapy*, 37, 190–196.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5th ed.). London and New York: Routledge Falmer.
- Dent-Brown, K., & Wang, M. (2006). The mechanism of storymaking: A Grounded Theory study of the 6-Part Story Method. *The Arts in Psychotherapy*, 33 (4), 316–330.
- Eesti Muusikateraapia Ühing (s.a.). Külastatud 6. septembril, 2011, aadressil <http://www.muusikateraapia.ee>.
- Elenurm, T. (2001). Sõnamängud. E. Rüütel (Toim), *Loomismäng: muusika-, sõna-, liikumis-, kunsti- ja värviharjutusi rühmatööks* (lk 45–80). Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool Terviseuuringute labor.

- Estrella, K. (2007). Expressive Therapy: An Integrated Arts Approach. In C. A. Malchiodi (Eds.), *Expressive Therapies* (pp. 183–209). New York and London: The Guilford Press.
- Gardner-Hynd, N. (2010). Dramatherapy, learning disabilities and acute mental health. In P. Jones (Eds.), *Drama as Therapy. Vol 2. Clinical Work and Research into Practice* (pp. 162–188). London and New York: Routledge.
- Goodgame, J. (2007). Beyond words: dance and movement sessions with young people with social, emotional and behavioural difficulties in Estonia. *Support for Learning*, 22 (2), 78-83.
- Groom, B., & Rose, R. (2005). Involving students with emotional and behavioural difficulties in their own learning: A Transnational perspective. In P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck, & F. Yuen (Eds.), *Handbook of emotional and behavioural difficulties* (pp. 316–326). London: SAGE Publications.
- Gross, J., & Haynes, H. (1998). Drawing facilitates children's verbal reports of emotionally laden events. *Journal of Experimental Psychology*, 4, 163–179.
- Halprin, D. (2003). *The Expressive Body in Life, Art and Therapy Working with Movement, Metaphor and Meaning*. London: Jessica Kingsley.
- Holyoake, D.D., & Reyner, C. (2005). Moving body and mind. *Paediatric Nursing*, 17 (4), 36–39.
- Houghugh, M., Lyons, J., Muckley, A., & Swainston, M. (1988). *Treating problem children: Issues, methods and practice*. London: SAGE Publication.
- Jennings, S. (1997). *Introduction to dramatherapy: Ariadne's ball of thread*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Jeong, Y.-J., Hong, S.-C., Lee, M. S., Park, M.C., Kim, Y.-K., & Suh, C.-M. (2005). Dance movement therapy improves emotional responses and modulates neurohormones in adolescents with mild depression. *Taylor & Francis Inc.*, 115 (12), 1711–1720.
- Jones, P. (2005). *The arts therapies: A revolution in healthcare*. New York: Brunner-Routledge.
- Jones, P. (2007). *Drama as Therapy. Theory, Practice and Research* (2nd ed.). London and New York: Routledge.
- Karistusseedustik (01.09.2002). RT I 2001, 61, 364; viimati muudetud 15.06.2011. Külastatud 11. augustil, 2011, aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/108072011052>.
- Karkou, V., & Sanderson, P. (2006). *Arts therapies: A research based map of the field*.

- Edinburgh: Elsevier.
- King, R. P., & Schwabenlender, S. A. (1994). Supportive Therapies for EBD and At-Risk Students: Rich, Varied, and Underused. *Preventing School Failure, 38* (2), 13–18.
- Klorer, P. G. (2005). Expressive Therapy with Severely Maltreated Children: Neuroscience Contributions. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 22* (4), 213–220.
- Knill, P. J., Barba, H. N., & Fuchs, M. N. (1995). *Minstrels of soul: Intermodal expressive therapy*. Toronto: Palmerston Press.
- Kõiv, K. (2007). *Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste koolid Eestis: ülevaade*. Tartu: Vali Press OÜ.
- Landy, R. J. (2007). Drama Therapy and Psychodrama. In C. A. Malchiodi (Eds.), *Expressive Therapies* (pp. 90–116). New York and London: The Guilford Press.
- Landreth, J. E., & Landreth, H. F. (1974). Effects of Music on Physiological Response. *Journal of Research in Music Education, 22*, 4–12.
- Langmets, M., Tiits, M., Valdre, T., Veskis, L., Viks, Ü., & Voll, P. (Toim), (2009). Meetod. *Eesti keele seletav sõnaraamat* (lk 380). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Laursen, E. K. (2010). The Evidence Base for Positive Peer Culture. *Reclaiming children and youth, 19* (2), 37–42.
- Leary, M., & Tangney, J. P. (2003). The self as an organizing construct in behavioral and social sciences. In M. R. Leary, & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 9–14). New York, London: The Guilford Press.
- Lerner, R. M., & Jovanovic, J. (1990). The role of body image in psychosocial development across the life span: A developmental contextual perspective. In T. F. Cash, & T. Pruzinsky (Eds.), *Body image, development, deviance, and change* (pp. 110–127). New York: Guilford Press.
- Levy, F. J. (1988). *Dance/Movement Therapy. A Healing Art*. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Loman, S. T. (2007). Dance/Movement Therapy. In C. A. Malchiodi (Eds.), *Expressive Therapies* (pp. 68–89). New York London: The Guilford Press.
- Malchiodi, C. A. (2003). Humanistic Approaches. C. A. Malchiodi (Eds.), *Handbook of Art Therapy* (pp.58–71). New York and London: The Guilford Press.
- Malchiodi, C. A. (2007a). Art Therapy. In C. A. Malchiodi (Eds.), *Expressive Therapies* (pp. 16–45). New York and London: The Guilford Press.

- Malchiodi, C. A. (2007b). Expressive Therapies. History, Theory, and Practice. In C. A. Malchiodi (Eds.), *Expressive Therapies* (pp. 1–15). New York and London: The Guilford Press.
- Milgram, R. M. (1990). Creativity: an Ideas Whose Time Has Come and Gone? M. A. Runco, & R. S. Albert (Eds.), *Theories of Creativity* (pp. 215–233). Newbury Park, London and New Delhi: Sage Publications.
- Montello, L., & Coons, E. E. (1998). Effects of active versus passive group music therapy on preadolescents with emotional, learning, and behavioral disorders. *Journal of Music Therapy*, 35 (1), 49–67.
- Mooli, L. (2000). BASIC PH model: How to understand the way a supervisee meets the word. In L. Mooli (Eds.). *In Creative supervision: the use of expressive arts methods in supervision and selfsupervision*. (pp. 93–102). London: Jessica Kingsley.
- Moon, C. (2009). Materials and media in art therapy. London: Routledge.
- Moore, J. (2006). Theatre of Attachment: Using Drama to facilitate attachment. *Adaption & Fostering Journal*, 30 (2), 64–73.
- NADT. Rahvusvaheline Draamateraapia Ühing (s.a.). Külastatud 6. jaanuaril, 2012, aadressil <http://www.nadt.org/what-is-drama-therapy.html>.
- Opp, G., Unger, N., Teichmann, J. (2007). Together, Not Alone: Positive Peer Culture in a German School. *Reclaiming children and youth*, 15 (4), 234–242.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbau, P. H. (1967). *The Measurement of meaning*. Urbana, Chicago and London: University of Illinois Press.
- Parring, A-M., Vähi, M., & Käärik, E. (1997). *Statistilise andmetööluse algõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastuse trükikoda.
- Payne, H. (2006). *Creative Movement and Dance in Groupwork*. UK: Speechmark Publishing Ltd.
- Pearson, H. (2007). *Dramatherapy with traumatised black orphaned early-adolescents in atteridgeville*. Publitseerimata magistratöö. Tshwane University of Technology.
- Pehk, A. (1996a). *Muusade kunst aitab elada. Muusika psühhofüsioloogilisest toimest ja selle teraapilistest rakendusvõimalustest*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool. AS Vali trükikoda.
- Pehk, A. (1996b). Muusikateraapia olemusest. A. Pehk (Toim), *Muusika loob võimaluse ... Valik artikleid muusika teraapilisest kasutamisest* (lk 9–22). Tallinn: Tallinna pedagoogikaülikool. AS Vali trükikoda.

- Pehk, A. (2001). Eneseotsinguil helide maailmas. E. Rüütel (Toim), *Loomismäng: muusika-, sõna-, liikumis-, kunsti- ja värviharjutusi rühmatööks* (lk 81–110). Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Pellitteri, J. (2000). Music Therapy in the Special Education Setting. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11 (3&4), 379–391.
- Pitruzzella, S. (2004). *Introduction to Dramatherapy – Person and Threshold*. Hove and New York: Brunner-Routledge.
- Regev, D., & Guttman, J. (2005). The psychological benefits of artwork: The case of children with learning disorders. *The Arts in Psychotherapy* 32, 302–312.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Roosild, A. (2010). *Kunstiteraapia tehnikate kasutamine õpiraskustega lastega*. Publitseerimata magistr töö. Tallinna Ülikool.
- Rozum, A. L., & Malchiodi, C. A. (2003). Cognitive-Behavioral Approaches. In C. A. Malchiodi (Eds.), *Handbook of art therapy* (pp. 72–81). New York: Guilford Press.
- RÕK. Põhikooli riiklik õppekava (2010). RTI, 11.02.2010, 6, 22.
- Rüütel, E., & Elenurm, T. (2001). Väljenda end värvides. E. Rüütel (Toim), *Loomismäng: muusika-, sõna-, liikumis-, kunsti- ja värviharjutusi rühmatööks* (lk 135–165). Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool Terviseuuringute labor.
- Safran, D. S. (2003). An Art Therapy Approach to Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. In C. A. Malchiodi (Eds.), *Handbook of art therapy* (pp. 181–192). New York: Guilford Press.
- Salla, K. A., & Tamm, K. (2008). *Mõjutusvahendite kasutamine erikoolides*. Tallinn: Justiitsministeerium.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University Press.
- Smeijsters, H., Kil, J., Kurstjens, H., Welten, J., & Willemars, G. (2011). Arts therapies for young offenders in secure care – A practice-based research. *The Arts in Psychotherapy*. 38, 41–51.
- Spindell, M. (1996). Dance/movement therapy opens communication pathways. *Brown University Long-Term Care Quality Advisor* 8 (13), 1–3.
- Steinebach, C., & Steinebach, U. (2009). Positive Peer Culture with German Youth. *Reclaiming children and youth*. 18 (2), 27–33.
- Stivens, E. A. (1971). Some effects of tempo changes on stereotyped rocking movements of

- low-level mentally retarded subjects. *American Journal of Mental Deficiency*, 76, 76–81.
- Thomas, B. (2009). *Creative Coping Skills for Children. Emotional Support through Arts and Crafts Activities*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Tiko, T., Vernik-Tuubel, E. M., Kivirand, T., Kukk, K., Kõiv, K., Kõrre, M., Kilk, I., Tamm, K., Hanni, E., Kaplan, S., & Puhm, E. (2008). *Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste koolide kontseptuaalsed alused*. Tartu.
- Tomberg, M. (2001). Keha kõneleb liikudes. E. Rüütel (Toim), *Loomismäng: muusika-, sõna-, liikumis-, kunsti- ja värviharjutusi rühmatööks* (lk 111–134). Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool Terviseuuringute labor.
- Visnapuu, P. (2001). Maailm luules ehk kunst suhtlemisviisi ja –võimalusena. E. Rüütel (Toim), *Loomismäng: muusika-, sõna-, liikumis-, kunsti- ja värviharjutusi rühmatööks* (lk 166–191). Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool Terviseuuringute labor.
- Wengrower, H. (2001). Arts therapies in educational settings: an intercultural encounter. *The Arts in Psychotherapy*, 28, 109–115.
- Wigram, T. (2002). *Comprehensive Guide to Music Therapy Theory Clinical Practice. Research and Training*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Wilson, V. M., & Aiken, L. S. (1977). The effect of intensity levels upon physiological and subjective affective response to rock music. *Journal of Music Therapy*, 13, 60–76.

Lisa 1. Rühmatöö struktuur ja kava

1 rühmatöö kord

Seansi eesmärk: Rühmatunde loomine, sh kaaslase tunnetus ja üksteisega arvestamine, koostöö ning rühmatöö reeglite kokkuleppimine.

Vahendid: Taustamuusika (rahulik või keskmise tempoga sõnadeta / loodushääled) ja sedatiivne muusika, suur paber A1, värvid, liim, pastellkriidid, pliiatsid, markerid, erinevad loov/käsitöövahendid, käärid, positiivse sõnumiga kaardid kotikeses, nõör, augustaja

Sissejuhatus:

- Avaring – iga õpilane ütleb oma nime ja antud hetkel kõige rohkem meeldiva värvi nimetuse
- Vajadustering – iga õpilane teeb ühe tegevuse/harjutuse/liigutuse, mis talle anutud hetkel kõige sobilikum ja iseloomulikum tundub olevat. Teised jälgendavad/peegeldavad.
- Emotsioonid – õpilased nimetavad läbisegi, milliseid emotsioone inimesed tunnevad? Igaüks väljendab emotsiooni, mida hetkel tunneb ühe liigutuse abil ning teeb seda ringi keskel/omal kohal olles ning teised jälgendavad/peegeldavad seda.

Põhitegevus:

- Lepingu sõlmimine ja koostamine – õpilased valivad lepingu visuaalse kuju, vormi, materjalide, sisu jms, sh on oluline rühmaliikmete koostöö, kõigi panus ja kõigi mõtete, arvamuste kuulamine, ühise lahenduse leidmine. Lepingust teeb rühmajuht foto, mis jagatakse kõigile rühmaliikmetele järgmisel rühmatöö korral. Leping pannakse rühmatöö juhi poolt igal rühmatöö korral ruumi nähtavale kohale ülesse.
- Lepingust ülevaade – *Arutelu:* mida sooviks lepingule lisada, ära võtta, millised emotsioonid lepingut planeerides, koostades ja nüüd vaadates tekkisid/tekivad, koostöö ja koos tegemine, reeglite olulisus ning nende järgimine grupis.

Lõpetamine:

- Kujutletav rännak lõõgastuse eesmärgil – õpilased võtavad mugava asendi, istudes, pikali lastes vms, sulgevad silmad (taustaks rahulik lõõgastav muusika). Rühmajuht hakkab rääkima näiteks nii: *„Kujutle ette, et oled mererannas, paistab päike, lained loksuvad, astud veele lähemal ja tunnetad, kuidas vesi loksus vastu su varbaid – vesi on soe, päike paistab. Tunnetad, kuidas soojus liigub sinu varvastest jalgadesse (jne). Näed lähenemas paati/pilve/päikesekiirt vms, tee on tühi, astu selle peale, see on*

mõnus ja turvaline, see viib sind sinu paika, mis on just selline nagu sina ise tahad, et see oleks. Seal on hea ja turvaline, seal on ainult inimesed ja asjad, mida sina tahad, et seal oleks ... „ Rõhutades turvalisust, mõttevoolavust, lõõgastust, paludes vaadata oma turvalises kohas ringi, liikuda ringi, tunda lõhnasid, kuulata helisid. Rännaku lõpus toob paat/pilv/päikesekiir õpilase randa tagasi, taas loksub soe laine vastu varbaid. Silmad palub rühmajuht avada siis, kui õpilane tunneb, et on valmis ruumi naasma.

- Positiivse sõnumiga lõpetamine (kotike- sees kaardikesed positiivse sõnumiga teemal õnn, rõõm – õpilased seostavad sõnumi endaga või sõnastavad lihtsalt mõtte kaaslastele ümber).

Positiivse sõnumiga lõpetamine on traditsiooniline lõpetamise osa, mis rühmatööde lõpuks annab igale osalejale oma kaardikeste kogumi, mille näide toodud joonisel nr 1. Rühmajuht paneb enne rühmatööd korra algust kotikese sisse positiivse sõnumiga kaardikesed. Rühmajuht palub õpilastel kinnisilmi valida kotist üks kaardike, ette lugeda ja soovi korral rääkida oma tekkinud seostest selle sõnumiga. Mõnel rühmatöö korral on õpilase ülesandeks kaardike ise kujundada, koostada või kaaslaste kaardikese koostamisel osaleda.



Joonis 1. Ühe rühmatöös osaleja positiivse sõnumiga kaardikeste kogum

- Pöialdest usaldusringi tegemine (vasak käsi rusikas, pöial väljas), on traditsiooniline rühmatöö korra lõpetamine kõigil kümnel korral (vt joonis 2).



Joonis 2. Pöialdest usaldusring

2. rühmatöö kord

Eesmärk: Grupitunde kinnistamine; erinevate emotsioonide tundmaõppimine ja nende võimalike väljendusviiside kogemine; oma mõtete ja tunnetega kontakti saavutamine.

Vahendid: Paber A3, A4, pastellkriidid, pliatsid, pastapliatsid, taustamuusika, positiivse sõnumi kaardid kotikeses, augustaja.

Sissejuhatus:

- Avaring - igal õpilane räägib, kuidas ta ennast tunneb ja millest selline tunne tuleneb.
- Paaritöö – dialoog joonistamise kaudu. Suunavad küsimused õpilastele joonistamise protsessis *Mida ma/sa tunnen/tunned?; Miks ma/sa nii tunnen/tunned?; Kuidas ma sind aidata saan?; Mis mu/su tuju paremaks teeb? jne.* – peale kunstilist tegevust on õpilastel võimalus enda mõtteid, tundeid sõnadega väljendada nii paaritööna kui ka suures ringis.

Põhitegevus:

- Erinevate emotsioonide joonistamine. Iga õpilane valib oma mõttes kaks emotsiooni (üks negatiivne ja teine positiivne) ning joonistab/kujutab need tema jaoks sobival viisil paberil. Hiljem tutvustab neid teistele – teised saavad pakkuda, millise emotsiooniga tegemist on. Seejärel koondab rühmajuht negatiivseid ja positiivseid emotsioone kujutlevad pildid kahte gruppi. Õpilastel on võimalus viibida koondatud positiivsete ja negatiivsete piltide juures – tunnetada endas tekkivaid emotsioone, erinevusi. Rühmajuhi suunavad küsimused: *Kumma pildiseeria juures on mõnusam*

viibida? Kuidas saaks negatiivsest emotsioonist positiivne? Sellele küsimusele vastuse andmiseks valivad õpilased rühmaga loova lahenduse, nt luuletuse kirjutamine, joonistuse tegemine, tantsu loomine, skulptuuri tegemine jms. Teostavad selle ning esitavad. *Arutelu:* positiivsete ja negatiivsete emotsioonide kogemine, nende mõju endale ja kaaslastele. Koostöö ja koos tegemine.

- Vaba kirjutamine (individuaalne) – õpilased panevad kirja mõtted, sõnad, mis pähe tulevad - lihtsalt lasevad käel kirjutada. Kui kirjutis valmis, siis loevad vaikselt valminud teksti, joonivad alla enda jaoks olulised kohad, sõnad, mõtted. Seejärel kirjutavad allajoonitud sõnad, mõtted uuesti välja ning vaatavad, mida see kirjutis nüüd talle räägib. Soovi korral saavad õpilased jagada mõtteid ja tundeid suures ringis.
- **Lõpetamine:**
 - Positiivse sõnumiga lõpetamine teemal „Naeratus“.
 - Pöialdest usaldusringi tegemine.

3. rühmatöö kord

Eesmärk: Erinevate emotsioonide tundmaõppimine ja nende võimalike väljendusviiside kogemine, oma suhetele mõtlemine, sh oluliste suhete hoidmine, taastamine.

Vahendid: Meeleolu tööleht, A3 paber, liim, käärid, värvilised pliiatsid, markerid, pastellkriidid, värviline paber, pastakad, positiivse sõnumi kaardid kotikeses, sedatiivne muusika, kollaažimaterjal ja loov-/käsitöövahendid.

Sissejuhatus:

- Avaring. Rühmajuht palub õpilastel järgemööda nimetada ühe tunde ja põhjendada, miks ta just selle tunde nimetas. Alustab õpilane, kes on valmis alustama, ning seejärel liigub sõnajärg päripäeva ringis edasi.

Põhitegevus:

- Meeleolukaart (kahes grupis – õpilased jagunevad vabatahtlikult 3-liikmelistesse gruppidesse) – kummalegi grupile jagab rühmajuht 18 meeleolunäoga pilti + 36 emotsiooni nimetust (eelnevalt ettevalmistatud lehtedel välja lõikamata). Rühmajuht palub gruppidel kokku viia pilt ja nimetus, koostades sellest värvilise meeleolukaardi (õpilased lõikavad, kleebivad, joonistavad, värvivad ja kasutavaid muid meelepäraseid loov-/käsitöövahendeid). Harjutuse lõpus valmistavad õpilased ette ning esitavad oma grupi meeleolukaardi tutvustuse (räägivad valminud kaardist ning esitavad kolm vabalt valitud emotsiooni skulptuurina*).

* *Skulptuur on grupiliikmete inimkehadest moodustatud liikumatu kujutis, sh võib kasutada ka miimikat.*

- Kiri (sedatiivne muusika). Õpilased kirjutavad lühikese kirja olulisele inimesele enda elus ning illustreerivad ja kujundavad selle kirja ümbriku. Kirja panevad õpilased oma mõtted ja tunded, mida võibolla ei julge sellele inimesele silmast silma öelda. Ümbriku välimus võiks väljendada kirja sisu. *Arutelu:* Arutelus keskendutakse kunstiproduktile, mis peegeldab tundeid ja suhteid, mida kirjas väljendati. Arutelu eesmärgid hõlmavad suhete avastamist ja meetodeid, mis on seotud oskustega suhelda teiste inimestega.

Lõpetamine:

- Positiivse sõnumiga lõpetamine - koti sees on tühjad kaardid, kuhu õpilane teeb kollaaži teemal oluline positiivne mõte – seejärel jagavad õpilased omi mõtteid suures ringis.
- Pöialdest usaldusringi tegemine.

4. rühmatöö kord

Eesmärk: Positiivne suhtlemine kaaslastega, koostöö parandamine ja usaldamine, lõõgastumine

Vahendid: Positiivse sõnumiga kaardid kotikeses, sedatiivne muusika.

Sissejuhatus:

- Avaring – „Nimede tants“ (ühiselt) õpilased kirjutavad oma nime õhku erinevate kehaosadega - ninaga, puusaga, varbaga, nabaga, pepuga.
- Vajadustering.

Põhitegevus:

- Usaldusharjutus - paaris liikumine – üks õpilane juhib, teisel õpilasel on silmad kinni ja ta järgneb juhtijale, oluline on turvalisuse säilitamine.
- „Peegeldamine“ - õpilased moodustavad paarid. Peegeldatav (juhtija) alustab vaevumärgatavalt oma keha liigutamist. Liigutused muutuvad järk-järgult ulatuslikumaks ja keerukamaks. Peegeldaja aga kopeerib kogu protsessi vältel kõiki liigutusi hoolikalt. Kogu protsessi vältel ollakse näoga paarilise poole. Alguses toimub peegeldamine vabal teema, seejärel hakkab rühmajuht nimetame emotsioone, mida juhtija väljendab ja peegeldaja jäljendab.

- Paaris dialoog – algul on õpilased omavahel paaris dialoogis liikumise ja miimika vahendusel, seejärel palub rühmajuht lisada häälte tegemise. Üks õpilane väljendab end läbi liigutuse, miimika, paariline vastab liigutusega/miimikaga jne.

Arutelu: kaaslaste tunnetus, eneseväljendus läbi mitteverbaalsete ja verbaalsete vahendite, usaldamine ja vastutuse omamine, juhtimine ja järgnemine.

Lõpetamine:

- Kujutletav rännak lõõgastuse eesmärgil.
- Positiivse sõnumiga lõpetamine: positiivne suhtlemine kaaslastega.
- Palve võtta järgmiseks korraks kaasa oma lemmikmuusika.
- Pöialdest usaldusringi tegemine.

5. rühmatöö kord

Eesmärk: Eneseavamine ja eneseväljendamine läbi muusika/muusika abil.

Vahendid: Õpilaste poolt kaasa võetud lemmikmuusika, värvilised pliiatsid, markerid, pastellkriidid, vildikad, A2 paber, positiivse sõnumiga kaardid kotikeses (värvilised tühjad kaardid), asjad/esemed avaringi jaoks.

Sissejuhatus:

- Eneseväljendus läbi välja valitud eseme. Rühmajuht laotab ringi keskele erinevaid esemeid, mänguasju jms. Iga õpilane valib ühe eseme, mis teda kõige enam kõnetab, ning räägib, kuidas see ese end tunneb, mida mõtleb, kuidas tal läheb. Lõpuks püüab leida valitud eseme ja enda ühisosa.

Põhitegevus:

- Lemmikmuusika kuulamine ning selle joonistamine. Kuulatakse iga õpilase lemmiklugu. Peale igat lugu ja ka loo ajal joonistavad õpilased tulenevalt esitletavast muusikapalast pildi ja panevad pildile pealkirja. Pildi pöördele väljendab õpilane oma tundeid ja mõtteid vabakirjutamise kaudu. Nt rühmajuht võib anda suure paberi ja selle kuueks voltida, et iga loo jaoks üks ruuduke. Võib anda ka kuus erinevat paberit.
- Lemmikpildi tutvustamine kaaslastele. *Arutelu:* tulenevalt õpilaste eneseväljendustest.

Lõpetamine:

- Positiivse sõnumiga lõpetamine – kaaslastele positiivse tagasiside andmine – kotikeses on tühjad kaardikesed, kuhu kaasõpilased kirjutavad kaardikese omaniku positiivseid omadusi. Sellele järgneb kaardikeste illustreerimine ja esitlemine vormis „*mina olen ...*“.

- Palve võtta järgmisel korral kaasa mõni heli tekitav ese.
- Pöialdest usaldusringi tegemine.

6. rühmatöö kord

Eesmärk: Eneseväljendamine ja erinevate rollide tajumine; emotsioonide väljendamine ja tunnetamine, nende mõju kaaslastele.

Vahendid: Erinevad rütmipillid, õpilaste endi poolt kaasa võetud heli tegevad esemed, positiivse sõnumiga kaardid kotikeses.

Sissejuhatus:

- Avaring – õpilaste spontaanne eneseväljendamine läbi kaasavõetud eseme.
- Ruumis olevate heli tekitavate esemete/instrumentide katsetamine ning endale sobiva leidmine. Õpilased liiguvad ruumis ringi, avastavad võimalusi heli tekitada erinevate asjade ja esemetega. Seejärel annab rühmajuht rütmipillid katsetamiseks ning endale järgneva harjutuseks sobiva valimiseks.

Põhitegevus:

- „Telefonimäng“ – õpilane valib endale pilli. Üks õpilane saadab teele mingi emotsiooni, kajastades seda oma mängus. Järgmine õpilane kuulab, püüab tunnetada ning mängib oma kogetud emotsiooni järgmisele õpilasele. Mängimine jätkub, kuniks ring saab täis - viimane õpilane püüab ära arvata, mis emotsiooniga tegu on.
- Iga õpilane saab mängida valitud pilliga vabalt emotsiooni, mis tema sees on, ning seejärel valitakse üks emotsioon, mida mängitakse koos.
- Emotsiooni skulptuur - savi, skulptor ja peegel. Õpilased jagunevad kolmestesse gruppidesse. Õpilane A suleb silmad /pöörab selja. Õpilane B vormib õrnalt ja arvestavalt õpilase C üheks emotsiooni väljendavaks skulptuuriks. Õpilane C hoiab vormitud skulptuuri oma kehaga ning õpilane A püüab silmad kinni kompides aru saada, mis asendis õpilane C on ning seda jäljendada. Harjutus lõpeb, kui õpilane B kiidab jäljendi identseks. Kõik õpilased saavad olla nii savi, skulptor kui ka peegel.
Arutelu: oma emotsioonide väljendamine, oma ja kaaslaste emotsioonide tajumine, väljendatud emotsioonide mõju kaaslastele, erinevate rollide võtmine ja sellega kaasnevad tunded.

Lõpetamine:

- Positiivse sõnumiga lõpetamine teemal tunded
- Pöialdest usaldusring

7. rühmatöö kord

Eesmärk: Inimestevahelised suhted ja kaaslaste aktsepteerimine; vahetu positiivse tagasiside andmine/saamine.

Vahendid: A3 paber, joonistusvahendid, taustamuusika, sedatiivne muusika, positiivse sõnumiga kaardid kotikeses (värvilised tühjad kaardid)

Sissejuhatus:

- Avaring – eneseväljendamine, õpilased räägivad, kuidas vahepeal on läinud, leivad endas ühe väga hea omaduse ja ühe omaduse, mis vajaks parandamist.
- Peegelring – üks õpilastest läheb keskele, talle hakatakse ütleva tema häid külgi, kõike, mida head temas märgatakse (kõik saavad korra keskel ära käia)

Põhitegevus:

- Hea ja halb mina. Iga õpilane võta A3 paberi ja kaks kriiti, üks, mis meeldib, ja teine, mis ei meeldi; joonistab mõlema käega korraga – vasakus mitte meeldiv värv ja paremas meeldiv värv. Pildi valmides toimub kaaslaste piltide täiendamine, vabalt valitud värviga.

Arutelu: kaaslaste ja nende mõju aktsepteerimine / sellega toimetulek

Lõpetamine:

- Positiivse sõnumiga lõpetamine (kotike tekstita vallatute pildikestega kaartidega, millele tuleb kirjutada iga seansis valminud pildi kohta mingi hea omadus – hiljem loeb igaüks need ette kui enda head omadused stiilis „*mina olen ...*“).
- Kujutletav rännak lõõgastuse eesmärgil
- Pöialdest usaldusring

8. rühmatöö kord

Eesmärk: Enesetunnetuse parandamine, endaga kontakti loomine, koostöö harjutamine.

Vahendid: Savi, kolm erineva iseloomuga muusikapala, positiivse sõnumiga kaardid kotikeses.

Sissejuhatus:

- Avaring – õpilased väljendavad läbi mingi häälsuse oma hetkeemotsiooni.
- Läbi muusika või/ja liikumise üksteisele kingituste tegemine – õpilane valib instrumendi või siis teeb kingituse läbi liikumise. Kingituse tegemisel loob kingituse saajaga silmside – kingituseks võib olla improvisatsioon valitud pillil, mingi liigutus, skulptuur, spontaanne tants vms.

Põhitegevus:

- „Muusikalised skulptuurid“ õpilased jaotuvad kolmeliikmelistesse gruppidesse. Üks õpilastest on savi ja kaks skulptorit, kes hakkavad savi vormima vastavalt taustaks olevale muusikapalale. Oluline siinkohal on püüda tegevust sooritades sõnu mitte kasutada, skulptorid peaksid skulptuuri ühiselt valmis tegema sõnu kasutamata. Kui skulptuur on valmis, siis jätta aega skulptuuri vaatamiseks. Harjutust korrata seni, kuniks kõik õpilased on saanud savi rollis olla.
- Saviskulptuur + skulptuuri sõnum. Iga õpilane saab savi, millest voolib vabal teemal välja skulptuuri. Võib kasutada ka „Käed voolivad“ (savitükk käes ruumis ringi liikumine, savi mudimine samaaegselt, leida ruumis üks mõnus koht ning end sinna sisse seada samaaegselt savitükki mudides, mõtlemata, mida tahetakse voolida, lasta kätel voolida, mõeldes oma tunnete, tegevuse jooksul silmad suletud hoida. Tegevuse lõppedes avada silmad ja vaadata, mis kujutis välja tuli) lähenemist, kuid võib voolida ka vabalt silmad avatult. Skulptuuri valmides selle vaatamine ja skulptuuri sõnumi leidmine, sõnumi kirjutamine paberile ning selle esitamine kaaslastele.

Arutelu: enesetunnetus, endaga kontakti saamine, koostöö.

Lõpetamine:

- Positiivse sõnumiga lõpetamine (kotikese sees tühjad kaardid, kuhu igaüks valib ühe või mitu skulptuuri sõnumit, mis kuidagi teda puudutas).
- Pöialdest usaldusring

9. rühmatöö kord

Eesmärk: Iseenda, oma emotsioonide ja suhete tunnetamine/tajumine sh, probleemile lahenduste leidmise oskuse avardamine.

Vahendid: Nukud/mänguloomad, A3 või A2 paber, markerid, pastellkriidid, vildikad, taustamuusika, kuueosalise jutukese skeem, positiivse sõnumiga kaardid kotikeses

Sissejuhatus:

- Avaring – iga õpilane valib nuku/mängulooma ja väljendab end läbi selle (nimi, kuidas tunneb, mida mõtleb, mida ta sooviks teha hetkel – loom lahkub tegema tegevust, mida soovib teha ja valib selleks ruumis sobiva koha, kuhu õpilane ta paigutab)

- Oma kehaosade mudimine, raputamine lõõgastuse eesmärgil rühmajuhi juhendamisel: esmalt varbad, siis järjest ülespoole, kuniks kõik kehaosad on läbi käidud, lõpetada peaga.

Põhitegevus:

- Kuueosalise jutukese joonistamine ja kirjutamine (kuueosaline jutuke katab põhitegevusi üheksandal ja kümnnandal rühmatöö korral).
A3 või A2 paber, mille õpilane voldib kuueks võrdseks ruuduks. Tegevuse esimese etapis toimub ruutude täitmine joonistustega, seejärel lisatakse tekst/märksõnad, meisterdatakse loo peategelane ja kõrvaltegelane ning soovi korral muud olulised loo komponendid. Rühmajuhht valmistab nukuetenduseks sobiva lava (õpilasel peaks olema võimalus end lava taha ära peita, et nähtavale jääksid vaid valmistatud tegelased, kuid samas võimlaus ka ise nähtav olla). Loo etendamine kaaslastele. Jutukese joonistamisel/kirjutamisel esitatud kuus küsimust/juhist:

1. *Peategelane loos*
2. *Peategelase ülesanne/probleem/mure*
3. *Mis/kes takistab peategelasel ülesande/probleemi/mure lahendamist?*
4. *Asi või tegelane, kes aitab peategelasel ülesannet/probleemi/muret lahendada*
5. *Peamine /olulisim tegevus*
6. *Mis loo lõpuks saab? – kuidas lugu lõpeb?*

Lõpetamine:

- Positiivse sõnumiga lõpetamine teemal õpetlikud mõtted muinasjuttudest, lugudest.
- Pöialdest usaldusring

10. rühmatöö kord

Eesmärk: Iseenda, oma emotsioonide ja suhete tunnetamine/tajumine, sh probleemile lahenduste leidmise oskuse avardamine.

Vahendid: Kotike üllatusega, positiivse sõnumiga kaardid kotikeses, loov-/käsitöövahendid tegelaste meisterdamiseks (nt kangad, erinevad materjalid, nõõbid, nõõrid, pudi-padi, tugevamad liimid, niidid-nõelad, paberid, papid, kleepsud, looduslikud materjalid, näiteks oksad, heinakõrred jms), liim, markerid, vildikad, pastellkriidid, käärid, etenduseks lava

Sissejuhatus:

- Avaring – ringi käib kotikene pisikese magusa üllatusega. Seejärel toimub oma tunnete ja mõtete jagamine suures ringis: mis tunne on positiivset üllatust saada?

Põhitegevus:

- Jutukese pea- ja kõrvaltegelaste meisterdamine.
- Oma jutukese etendamine.
- Iga õpilane teeb ühe liigutuse oma jutukese kohta ning kaaslased peegeldavad/jäljendavad seda liigutust.

Lõpetamine:

- Positiivse sõnumiga lõpetamine teemal lõpp, muutumine, edasiliikumine, nt „*Iga lõpp on millegi algus*“.
- Pöialdest usaldusring

Lisa 2. Intervjuu

Kallis õpilane!

Käesolev intervjuu viiakse läbi Tartu Ülikooli magistratöö uurimuse raames. Intervjuu eesmärgiks on teada saada Sinu isiklike arvamusid ja hinnanguid rühmatöö kohta, milles nüüd 5 (10) korda oled osalenud. Olen väga tänulik, kui Sa mind selles osas aitad, avaldades oma arvamust mõnede küsimustega seoses, mis puudutavad Sind, sinu suhteid ja emotsioone. Küsimustele ei ole õigeid ega valesid vastuseid, oluline on just Sinu enda arvamus. Meievaheline vestlus jääb anonüümseks. Vastuseid ei avaldata kellelegi, vaid kasutatakse üldistustena teadustöö tegemisel.

Täna Sind ette ausate ja avameelsete vastuste eest!

Kas Sa oleksid nõus uurimuses osalema ja anonüümsetelt oma arvamusid avaldama?

1. Kuidas rühmatöö Sind mõjutas?
2. Kuidas rühmatöö mõjutas Sinu suhteid eakaaslastega koolis?
3. Kuidas rühmatöö mõjutas Sinu suhteid täiskasvanutega koolis?
4. Kuidas rühmatöö mõjutas Sinu tundeid/ emotsioone?
5. Mida andis Sulle rühmatöö selleks, et sa endaga paremini toime tuleksid?
6. Mida andis rühmatöö selleks, et Sa tuleksid paremini toime suhetega?.
7. Kuidas rühmatöö aitas Sul lahendada mõnda probleemi või muret, mis Sul on/oli?
8. Kuidas rühmatöö mõjutas sinu igapäevaelu?

Lisa 3. Küsimustik

Kallis õpilane!

Käesolev küsimustik viiakse läbi Tartu Ülikooli magistr töö uurimuse raames.

Antud küsimustikus ei ole õigeid ja valesid vastuseid, oluline on see, mida Sina ise tunned ja arvad. Küsimustiku täitmisel tagatakse Sinu täielik anonüümsus st küsimustik ei ole nimeline.

Täna Sind ette ausate ja avameelsete vastuste eest.

Edu küsimustiku täitmisel.

Tee ringike Sulle sobivasse kohta igal hinnanguskaalal, mõeldes sellele, mida sinu jaoks tähendab mõiste *EMOTSIOONID*.

hea	3	2	1	0	1	2	3	halb
tugev	3	2	1	0	1	2	3	nõrk
kiire	3	2	1	0	1	2	3	aeglane
ilus	3	2	1	0	1	2	3	inetu
suur	3	2	1	0	1	2	3	väike
aktiivne	3	2	1	0	1	2	3	passiivne
puhas	3	2	1	0	1	2	3	määratud
kerge	3	2	1	0	1	2	3	raske
terav	3	2	1	0	1	2	3	nüri
meeldiv	3	2	1	0	1	2	3	ebameeldiv

Tee ringike Sulle sobivasse kohta igal hinnanguskaalal, mõeldes sellele, mida sinu jaoks tähendab mõiste *SUHTED*.

hea	3	2	1	0	1	2	3	halb
tugev	3	2	1	0	1	2	3	nõrk
kiire	3	2	1	0	1	2	3	aeglane
ilus	3	2	1	0	1	2	3	inetu
suur	3	2	1	0	1	2	3	väike
aktiivne	3	2	1	0	1	2	3	passiivne
puhas	3	2	1	0	1	2	3	määratud
kerge	3	2	1	0	1	2	3	raske
terav	3	2	1	0	1	2	3	nüri
meeldiv	3	2	1	0	1	2	3	ebameeldiv

Tee ringike Sulle sobivasse kohta igal hinnanguskaalal, mõeldes sellele mida sinu jaoks tähendab mõiste *MINA*.

.

hea	3	2	1	0	1	2	3	halb
tugev	3	2	1	0	1	2	3	nõrk
kiire	3	2	1	0	1	2	3	aeglane
ilus	3	2	1	0	1	2	3	inetu
suur	3	2	1	0	1	2	3	väike
aktiivne	3	2	1	0	1	2	3	passiivne
puhas	3	2	1	0	1	2	3	määratud
kerge	3	2	1	0	1	2	3	raske
terav	3	2	1	0	1	2	3	nüri
meeldiv	3	2	1	0	1	2	3	ebameeldiv

Täna Sind küsimustiku täitmise eest!

Lisa 4. Intervjuu küsimused ning õpilaste vastuste üldkategoriad, kategoriad ja üksikvastused pärast viendat ja pärast kümnendat rühmatöö korda

1 küsimus Kuidas rühmatöö Sind mõjutas?

Pärast viendat rühmatöö korda õpilaste poolt antud vastused

Positiivne hinnang rühmatööle

Üldine positiivne hinnang

- * Hästi. (5)
- * Mulle meeldib seal. (2)
- * Mulle meeldib.
- * ... muidu nagu noh oli huvitav käia seal.
- * Seal on hea.
- * Suht hästi.
- * Positiivselt.
- * Normaalselt.
- * Mulle üldiselt väga meeldib.

Positiivne hinnang metoodikale

Arutelu

- * Seal võis vabalt kõigest rääkida jaa.
- * ... me arutlesime ja no siis ma sain oma küsimustele vastused seal.

Positiivne mõju seoses endaga

Enesekontroll

- * ...ei närvitse.

Järelemõtlemine

- * ... et midagi on jälle ära antud ja kaasa saadud jah.
- * Eee see grupitreening on mõjutanud mind rohkem mõtlema.
- * Mm see paneb mõtlema.
- * Tõi palju mälestusi esile ...
- * Paneb palju vanade asjade peale mõtlema – mälestuste peale.
- * Mälestused tulevad meelde.

Tegutsemistahe

- * ... ja tahan rohkem tegevusi teha.

Positiivsed emotsioonid

Üldine positiivne emotsioon

- * Hea tunne on.
- * Tõi hea tunde.
- * ... mm mul oli hea.
- * Enesetunne on parem.
- * See on siuke hästi-hästi hea tunne ...
- * ... et jummal hea.

Pärast on parem

- * ... nagu positiivselt sealt iga kord ära minna.
- * Peale grupitreeningut oli mul hea tunne.
- * Hea tunne oli pärast seda.
- * Kui mul on halb tuju ja ma olen sinna läinud siis kui ma olen tagasi tulnud siis on alati hea tuju olnud.
- * Alguses oli tuju - no igakord kui ma sinna lähen on vahepeal halb tuju aga kui ma sealt tulen siis on alati hea tuju. Algul nagu halb ja pärast treeningu lõppu oli tuju parem juba.

Julgus, tugevus

- * Või noh see on teinud mind poole julgemaks.
- * Selles suhtes, et kui ma näiteks olin kuskil mingi grupiga koos siis ma ei julgend oma arvamust kunagi välja öelda. Mu arvamus oli tihtipeale õige, aga no ma ei julgend seda välja öelda - aga tänu sellele grupitreeningule ma julgen nagu kõike öelda. Kõike mida ma inimestest arvan ja kõike mida ma sellest arvan nagu, ma julgen oma arvamust öelda.,

Kannatlikkus, kergus, rahulikkus

- * Ma olen palju rahulikumaks muutunud.
- * Rahulikumaks tegi ...
- * Rahustas.
- * Muudab rahulikumaks.
- * On rahulik olla.
- * Seal saab rahuneda ...
- * Mul oli rahulik.
- * Seal tunned ennast rahulikuna ja niimoodi.

Mõnu, rõõm

- * Siuke mõnus on.

* Rõõmus jaa ...

* Mm pärast seda nagu on rõõmsam olek ...

* ... pärast seda on nagu rõõmsam olek ...

Sõbralikkus, usaldus

* Kõik on sõbralikud

Negatiivsed emotsioonid

Kurbus

* ... ajab nutma.

* Täna hakkasin nutma.

Oma emotsioonide väljendamine ja teiste emotsioonide märkamine

Emotsioonide mitteverbaalne väljendamine

*Saab ennast joonistades välja elada ...

Ei olnud mõju

* Ei mõjutanudki.

Ei tea / ei oska öelda

* Ma ei tea. (3)

* Mm ma ei tea. Nagu ma ei tea.

* Ma ei oska öelda, ma ei oska ...

* Davai ma ei tee seda. Ma ei tee seda ...

Pärast kümnendat rühmatöö korda õpilaste poolt antud vastused

Positiivne hinnang rühmatööle

Üldine positiivne hinnang

* Hästi. (3)

* Hästi mõjutas - kõik on hästi, kõik mis seal oli see mõjutas hästi.

* Normaalselt.

*Väga meeldis mulle see.

* No huvitav oli teistega nagu teha rühmatööd ja niimoodi.

Positiivne hinnang metoodikale

Arutelu

* ... saab kõiki asju arutada.

* ... ma sain küsida ja siis sain vastuseid, mida ma mõtlesin ja kuidas.

Positiivne mõju seoses endaga

Järelemõtlemine

* ... et grupitreening mõjutas mind väga palju, ma mõtlesin seal enda peale.

Tegutsemistahe

* Kiirustavalt ... (*oli palju tegemist ja see oli hea ja ma olingi pidevalt tegevuses*)

* ... saab kõiki asju koos teha ... (*soov tegutseda, koos tegutseda*).

Positiivsed emotsioonid

Üldine positiivne emotsioon

* Hea tunne on.

* Hea tunde andis.

* Tegi hea tuju.

* Mul oli hea.

* Tundeliselt ...

* Peale viimast korda seda siis ma olin veel eriti positiivne.

* Siis kuidagi hästi hea oli enesetunne oli.

* Mul oli seal alati hea olla ...

Julgus, tugevus

* Grupitreening tegi mind julgemaks ää ma julgen oma arvamusi välja öelda jaa üldse julgemaks teiste ees muidu ma ei julgend näiteks kui mingi üritus oli siis ma tavaliselt tõmbusin endasse enda arvamust ega üldse nii ei väljendand aga peale seda grupitreeningut ma olen poole julgemaks muutunud.

Kannatlikkus, kergus, rahulikkus

* Aitas rahulik olla.

* Rahustavalt, ää ...

* Oli rahulik ...

* Ma olen nüüd palju rahulikum.

Mõnu, rõõm

* Grupitreeningus ma olen alati hästi rõõmus olnud ja ...

* See oli väga lõbus.

Suhete paranemine

Suhete paranemine eakaaslastega

* Sain nagu suhteid tüdrukutega parandada ja midagi sellist.

* Ma nagu hakkasin teistega paremini läbi saama.

* ... sain teistega paremini läbi.

Sotsiaalsete oskuste omandamine ja arendamine

Eakaaslastega suhtlemise paranemine

* Suhtlesin natuke rohkem inimestega kellega ma ei suhtle muidu ...

Ei olnud mõju

* Ei mõjutandki - ei mõjutand.

Ei tea / ei oska öelda

* Ma ei tea. (4)

* Mina ei tea. Mina ei tea.

* Maa ei tea, ausalt ma ei tea. Ma ei tea.

* Ma ei tea ma ei oska ju. Ma ei tea - ma ei oska seda kirjeldada.

2 küsimus Kuidas rühmatöö mõjutas Sinu suhteid eakaaslastega koolis?

Pärast viendat rühmatöö korda õpilaste poolt antud vastused

Positiivne hinnang rühmatööle

Üldine positiivne hinnang

* Kõik oli lahe.

* ... no sessuhtes jaa, et see õhkkond on seal siuke, et on hea olla.

* Hästi jaa kõik hästi.

Positiivne hinnang metoodikale

Arutelu

* ... no siis me arutleme ...

Positiivne mõju seoses endaga

Enesekontroll

* ... ei kakle.

Positiivsed emotsioonid

Julgus, tugevus

* Läksin julgemaks.

Kannatlikkus, kergus, rahulikkus

* Rahulik on.

* Siuke rahulik on.

* Vahepeal õpilane X ja need kiusavad mind, aga siis kui alati kui oleme rühmatöös ära käinud siis nad on rahulikumad minuga muidu vahepeal toas kiusavad mind ja võtavad mult padja ära aga peale rühmatööd on rahulikumad.

Sõbralikkus, usaldus

* Lihtsalt usaldust võib-olla rohkem.

Oma emotsioonide väljendamine ja teiste emotsioonide märkamine

Emotsioonide mitteverbaalne väljendamine

* ... ja kallistame – ennem seda ei olnud.

Suhete paranemine

Suhete paranemine eakaaslastega

* ... ja siis me saame paremini läbi.

* Saan eakaaslastega paremini läbi.

* Seal saavad kõik hästi läbi.

* Siuke vaba suhtlemine on, et kõik saavad omavahel hästi läbi

* Näiteks ma ei saanud ennem õpilasega X läbi aga nüüd saan, noh tänu sellele grupitreeningule suhteliselt hästi.

* Hakkasin hästi läbi saama eakaaslastega.

* Õpilasega X palju paremini hakkasin läbi saama ja õpilasega Y.

* Saan nendega näiteks paremini läbi kui ennem.

* Ja me saame omavahel paremini läbi ka.

* Eee näiteks õpilasega X ja õpilasega Y ma üldse ei suhelnud ja üldse ei puutunudki kokku aga tänu sellele grupitreeningule oleme hakanud rohkem läbi saama.

* No alguses vaata - õpilane X käis ja isegi temaga läksid suhted paremaks, muidu nagu ikka tekkis komme nokkida aga nüüd saame paremini läbi.

* Mm õpilane X on meie grupis ja meil on suhted temaga küll paremad ...

* Kõigiga saan poole paremini läbi.

* ... noo nendega kellega ma seal olen nendega ma saan paremini läbi.

* ... me rääkisime seal üksteisele ausalt välja mis meil öelda oli ja nüüd on kõik korras meil.

Sotsiaalsete oskuste omandamine ja arendamine

Prosotsiaalsete oskuste omandamine

* Oskan paremini ja toeks olla teistele.

* Ma oskan nüüd paremini teistega arvestada.

Suhtlemisoskuse paranemine

* Ei vaidle.

* Ei tülitse

Eakaaslastega suhtlemise paranemine

* Jaa saan nendega suhelda sellistest asjadest millest ma ise tahan ja nad vastavad mulle.

* ... noh ei puutundki kokku eriti aga nüüd ikka näeme ja räägime tänu sellel grupitreeningule on just, et nagu, et seal suhtleme ja siis oleme nüüd ka suhtlema hakand.

* No me suhtleme rohkem seal.

Viisakus

* Noh oskan viisakamalt suhelda.

Ei olnud mõju

* Ses suhtes, et - et eriti ei mõjuta.

* Täpselt sama nagu oli. Suhtleme ikka nii nagu suhtleme.

* Samasuguseks on ikka jäänud.

* Ei olegi mõjutand. Et need kellega ma läbi saan, saan siamaani läbi ja nendega kellega ma läbi ei saa saan ikka läbi.

* ... aga teistega on ikka täpselt sama moodi.

* ... korrusel jäävad ikka õelaks nagu nad on.

* Suhted on koguaeg head olnud. Ei mõjutanud ka.

* Mul polegi probleeme eakaaslastega suhtlemisel.

Ei tea / ei oska öelda

* Ma ei tea.

Pärast kümnendat rühmatöö korda õpilaste poolt antud vastused

Positiivne hinnang rühmatööle

Positiivne hinnang metoodikale

Arutelu

* Saan rääkida nendega seal.

* ... saan rääkida nendega, et kui me lõpetame selle kooli, et mis me siis tegema hakkame, et kuidas hakkama saame ja mida teeme - no mõtleme nende probleemide peale

* Noo seal saan teistega avatult, ausalt rääkida.

Positiivne mõju seoses endaga

Järelemõtlemine

* ... said asjad selgemaks ja niimoodi.

Positiivsed emotsioonid

Sõbralikkus, usaldus

* ... oleme lihtsalt sõbralikumad.

Oma emotsioonide väljendamine ja teiste emotsioonide märkamine

Teiste emotsiooni(dega) märkamine / arvestamine

* ... proovin märgata rohkem teiste tundeid.

Suhete paranemine

Suhete paranemine eakaaslastega

* Et nagu ennem võib-olla me ei saanud hästi läbi, siis nagu hakkasin paremini läbi saama.

* Paremini hakkasin läbi saama.

* Nagu paremaks on läind.

* No seal omas osakonnas läksid suhted paremaks.

* Õpilasega X saan paremini läbi. Üldse saame omavahel paremini läbi.

* Noo need kellega ma varem näiteks läbi ei saand nii hästi saan nagu paremini läbi.

* ... emmm saame paremini omavahel läbi

* Eakaaslastega - need tüdrukud kes seal on, nendega on nagu suhted paremaks läinud.

* Suhted lähevad igapäevaga aina paremaks.

* ... saan paremini läbi kui ennem nendega kes seal olid.

Sotsiaalsete oskuste omandamine ja arendamine

Prosotsiaalsete oskuste omandamine

* Proovin teisi abistada.

Suhtlemisoskuse paranemine

* Saab rahulikult rääkida ...

* Ei pea tülitsema.

* Ei pea näägutama.

* ... ei pea karjuma.

* Ma olen hakanud vähem eakaaslaste peale karjuma.

* ... ei pea ropendama.

Eakaaslastega suhtlemise paranemine

* ... aitas paremini suhelda oma toas teistega.

* Noo räägime, nagu hakkasime rohkem rääkima üksteisega.

* Mmm omavahel saab hästi rääkida ...

* Muidu ma nagu näiteks üldse nendega ei suhelnud enne grupitreeningut aga peale grupitreeningu olen ma nendega suhtlema hakanud. Mul ei olnud õpilastega X ja Y mittemingisugust kokkupuudet nendega aga nüüd ikka suhtleme kui näeme jaaa räägime.

Viisakus

* No ma proovin olla viisakam.

Ei olnud mõju

* Ei mõjutand. (2)

* Nu mul nagu suhted olid nii ka jäid.

Ei tea / ei oska öelda

* Ma ei tea. (3)

* Ei oska vastata sellele.

3 küsimus Kuidas rühmatöö mõjutas Sinu suhteid täiskasvanutega koolis?

Pärast viiendat rühmatöö korda õpilaste poolt antud vastused

Positiivsed emotsioonid

Kannatlikkus, kergus, rahulikkus

* No tegelt, kui hakata mõtlema siis, et siis küsimusele võiks ka niimoodi vastata, et - kuna see nagu tegelikult rahulikumaks see rühmatöö, siis tegelikult võiks öelda, et vaata kui oled ise rahulikum siis on teistega ka nagu parem suhelda ...

* Rahulikkust andis mulle.

* Ma olen peale rühmatööd vaiksem (*rahulikum*).

Mõnu, rõõm

* Olen rõõmus.

Oma emotsioonide väljendamine ja teiste emotsioonide märkamine

Parem arusaamine täiskasvanutest

* Ma hakkasin mõnest kasvatajast näiteks, üldse mõnest töötajast paremini aru saama

Suhete paranemine

Suhete paranemine täiskasvanutega

* ... saan paremini läbi ...

* Suhted on paremaks läinud.

* Eee grupijuhiga päris palju, ennem ma - ma ei saand taga üldse läbi, koguaeg ainult sõimasin. Aga nüüd enam ei sõima. Ainult mõnikord. Suhted grupijuhiga paranesid oluliselt.

* Ööö ainult võib-olla siis grupijuhiga siis äkki. Aga grupijuhiga algul mul kokkupuuteid üldse ei olnud, oli siis ainult kasvatajaga või töötajaga aga nüüd ma olen saand teada mida tema minust arvab ja tema on saanud teada mida mina temast arvan, et suhted on minumeelest nagu poole paremaks läinud.

* No grupijuhiga saan nüüd natuke normaalsemalt läbi.

* Alguses ma nagu, mulle üldse grupijuht ei meeldinud ma koguaeg karjusin ta peale aga nüüd ta on mu lemmik töötaja.

*Mm noh praegu saan peaaegu kõigiga hästi läbi.

Sotsiaalsete oskuste omandamine ja arendamine

Suhtlemisoskuse paranemine

* ... ja ei tohi karjuda. See on aidanud ka.

Täiskasvanutega suhtlemise paranemine

* ... ja saan rääkida küll kõigest mida ma tahan ja siis nad vastavad mulle ja on minuga samasugused kui mina nendega.

* ... räägin nendega paremini.

* Ma saan alati aru, kui täiskasvanu soovib mulle head nõu anda, mind aidata.

* Nüüd puutume rohkem kokku ja räägime.

* Grupijuhiga saab rohkem suhelda nüüd ja niimoodi, et saab nagu rohkem rääkida.

* No varem ma grupijuhiga niipalju ei rääkind no ei julgen rääkida aga nüüd ma räägin ja ei varja midagi.

Eakaaslastega suhtlemise paranemine

* ... ää - räägin nendega ausalt.

Ei olnud mõju

* Midagi erilist ei ole.

* Sama vist.

* Ei muutnud, sama hea tunne nagu enne.

* Et see ei mõjutanudki niimoodi.

* See ei ole mõjutanud eriti.

Ei tea / ei oska öelda

* Ma ei tea. (4)

* Ma ei tea ma ei oskagi öelda.

* Ei oska öelda. - Ma ei oska öelda!

* Aga ma arvan, et natuke ikka aga ma ei oska öelda kuidas.

Pärast kümnendat rühmatöö korda õpilaste poolt antud vastused

Positiivsed emotsioonid

Üldine positiivne emotsioon

Pärast on parem

* Sinna kui ma alati lähen, siis on siuke kurb tunne, murelik. Aga kui ma olen seal ära käinud siis on siuke hea tunne.

Kannatlikkus, kergus, rahulikkus

* ... sain noh, no peale tunde ja tundide ajal - rühmatöö oli, siis sai nagu, ma ei tea - rahuneda ja niimoodi

* Noo meil peale seda nagu on hea rahulik olla, peale seda treeningut ja siis oled ise ka rahulik.

* Rahulikult – no ma üritan olla rahulikum.

* Ma ei ole enam nii siuke kergesti ärrituv. Kui keegi midagi teeb siis ma võtan rahulikult.

Oma emotsioonide väljendamine ja teiste emotsioonide märkamine

Parem arusaamine täiskasvanutest

* ... saan neist (*täiskasvanutest*) aru.

Suhete paranemine

Suhete paranemine täiskasvanutega

* Saan täiskasvanutega paremini läbi.

* Saan hästi läbi töötajatega.

* Suhted on paremaks läinud.

* No ikka, kellega ma olen julgenud rääkida siis ma räägin ja küsin ikka.

Sotsiaalsete oskuste omandamine ja arendamine

Suhtlemisoskuse paranemine

* ... ja siis mõtlen, et mis ma ikka karjun.

* ... ja ei hakka täiskasvanute peale lõugama.

Täiskasvanutega suhtlemise paranemine

* Ka hästi - nu õpetajate ja täiskasvanutega suhtlen nüüd paremini kui ennem.

* Ma üritan mitte täiskasvanutele halvasti öelda nüüd.

* Saan rääkida nendega kõigest mis ma tahan ja nad kuulavad mind ja vastavad ka mulle.

* Töötajatega vä? No ainult grupijuhiga siis ju. Grupijuhiga oli alguses nii, et temaga ma ka üldse kokku ei puutunud enne võin noh üldse enne seda grupitreeningut nüüd ma ikka vahepeal lähen tema juurde ka kui vaja ja räägin oma muresid ja.

Viisakus

* Viisakalt – no ma üritan olla viisakam.

Ei olnud mõju

* Ega ei mõjutanudki.

* Polegi mõjutanud kuidagi.

* Ei mõjutandki. Ma käitun samamoodi nendega.

Ei tea / ei oska öelda

- * Ei oska vastata sellele. (2)
- * Ma ei tea ma ei oska öelda.

4 küsimus Kuidas rühmatöö mõjutas Sinu tundeid/ emotsioone?

Pärast viiendat rühmatöö korda õpilaste poolt antud vastused

Positiivne hinnang rühmatööle

Üldine positiivne hinnang

- * Mulle meeldis mhmhh.

Positiivne hinnang metoodikale

Individualiseerimine

- * Kõik soovisid õnne, andsid oma kingituse, kuidas nad nägid.
- * Näiteks täna tulime ära, tegime seal no vaata igaüks sai nagu oma laulu võtta ja siis kirjutasime laule ja - ja see tund oli igal ühel üks laul onju. Ja siis tegime mingeid asju vaata - joonistasime ja kirjutasime, et siis mida igauhe laul meis mis tundeid tekitas, et siis paberile panna nagu värvipliatsitega ja asjadega ja.
- * ... siis kui see mõte, et lähed oma kohta siis ma mõtlesin alati et lähen koju.
- * Mm kui meil oli vist neljas see kord siis me tegime kaarti oma kõige olulisemale inimesele ja siis ma olin just see päev kurb ja siis ma sain emmele kirjutada ja siis see nagu aitas, et täpselt nagu grupijuht oleks just teadnud, et nüüd see aitab nagu.

Positiivne mõju seoses endaga

Positiivne mõtlemine

- * Ma mõtlen nüüd rohkem headele asjadele.
- * Ennem ma mõtlesin kogu aeg halbu asju endast ja teistest. Nüüd enam mitte.

Järelemõtlemine

- * Paneb mõtlema.
- * Vahepeal tulevad halvad mälestused meelde ja samas ka head, mis on mõnes mõttes halvad.

Positiivsed emotsioonid

Üldine positiivne emotsioon

- * Oli hea. (2)
- * Siuke hea tunne oli.
- * Ja jaaa üldse hea kõik.
- * Hea on olla.
- * Mul on hea enesetunne.

- * Hea tunne oli koguaeg.
- * Et häa oli.
- * ... muidu on tavaliselt hea tunne.
- * Hästi positiivsed tunded nagu.
- * Suht normaale on olla.
- * Üldse hea-vaba oli olla.

Pärast on parem

- * Alati kui paha tuju oli siis oli pärast hea tuju.
- * Näiteks mul oli enim paha olla ja seal läks paremaks.
- * Näiteks kui üks töötaja suutis hommikul tuju ära rikkuda, siis pärast oli hea tuju edasi.
- * Näiteks - ükskord sinna minnes hästi vihane olin siukene. Pärast tulles oli palju parem tuju.
- * Seal muutub enesetunne paremaks..
- * Ma olen sinna grupitreeningusse läind, et mul on veits paha tuju olnd või olen olnud mossis – muidugi ma ei näita välja seda aga noh alati kui ma grupitreeningust ära tulen, siis on mul selline hästi hea tunne on nagu olla.

Kannatlikkus, kergus, rahulikkus

- * Rahuliku tunde andis.
- * Nii hea rahulik oli olla.
- * Minu tunded - on põhimõtteliselt rahulikud.
- * Ma olen palju rahulikum ...

Mõnu, rõõm

- *Mõnus oli olla.
- * No oligi, et igakord kui sealt tulen siis on rõõmus tuju ...
- * Rõõmsama tunde andis.
- * Vahepeal rõõmus ...
- * Tegi rõõmsaks.
- * Ma olen rohkem rõõmsas tujus.

Negatiivsed emotsioonid

Kurbus

- * Kurvalt.
- * Täna pani nutma, suhteliselt raske oli olla.
- * Vahepeal kurb ...
- * Vahest ka kurba ...

Ei olnud mõju

* Ei mõjutanud kuidagi.

* Ei olegi mõju.

Ei tea / ei oska öelda

* Ma ei teagi. (6)

* Ma ei oska öelda!.

Pärast kümnendat rühmatöö korda õpilaste poolt antud vastused

Positiivne hinnang rühmatööle

Positiivne hinnang metoodikale

Arutelu

* ... ja siis kui me teeme seda asja seal kõike ja räägime jaa ...

Positiivne mõju seoses endaga

Positiivne mõtlemine

* Olen rohkem positiivsem - mõtlen rohkem hästi, et nagu püüan märgata head.

* ... jaa igas asjas proovin leida midagi head.

Positiivsed emotsioonid

Üldine positiivne ematsioon

* Väga positiivsed tunded. (2)

* Noo vahest on olnud hea.

* Hea tunne.

* Tunne on värskem.

* ... hästi, hea tunne oli.

Pärast on parem

* Noo mm näiteks kui ma olin kurb ja pärast siis on parem tunne.

* Vahest kui ma sinna läksin siis mul oli tuju nullis ja kui ma ära läksin siis mul oli umbes tuju nelja peal.

* Tegi paremaks.

* Tegi hea tuju.

* Peale grupitreeningut on alati hästi hea siuke hea on olla.

* Enesetunde tegi heaks.

* Tunded ka lähevad igapäevaga aina paremaks.

Julgus, tugevus

* Mmm ma muutun julgemaks.

* Ma olen ehk palju tugevam kui ennem.

Kannatlikkus, kergus, rahulikkus

* ... ja seal oli kerge olla.

* Rahulik oli tunne kohe kergem hakkab nagu kui seal grupitreeningus on ära käidud.

* No, et on rahulikum olla.

* No nüüd ma olen rohkem rahulikum.

* Mmmh - rahulikum olla ...

Mõnu, rõõm

* ... ei olnud üldse tuju halb vaid oli kogu aeg selline rõõmus olek.

* Rõõmustavalt.

* ... nüüd ma olen rõõmus.

Negatiivsed emotsioonid

Pettumus

* ... vahest on olnud halb. Näiteks kui – (*naer, et ehk ei ütle*) grupitreening on sellel päeval kui ma tahan õue minna siis see ei ole eriti äge.

Ei olnud mõju

* Ei mitte midagi ei toimunud.

* Ei mõjutanudki.

Ei tea / ei oska öelda

* Ma ei tea.

5 küsimus Mida andis Sulle rühmatöö selleks, et sa endaga paremini toime tuleksid?

Pärast viiendat rühmatöö korda õpilaste poolt antud vastused

Positiivne hinnang rühmatööle

Positiivne hinnang metoodikale

Arutelu

* Rääkisime hästi palju avatult ja rahulikult.

* Ma sain hästi palju nõu sealt. Kui mul mingi mure oli siis ma sain alati küsida oma kaaslaste käest sealt ja sellest oli abi ka.

Positiivne mõju seoses endaga

Enesekontroll

* ... ei tasu närvi.

* ... ei läinud närvi.

Positiivne mõtlemine

- * ... ja mõtlema headele asjadele.

Positiivsed emotsioonid

Üldine positiivne emotsioon

- * ... ja hea tunne on olla.
- * ... mhh annabki rohkem seda positiivset energiat.

Julgus, tugevus

- * Julgust. (3)
- * ... ma julgen seda teha.

Kannatlikkus, kergus, rahulikkus

- * Rohkem kannatust äkki.
- * ... aitab rahulikuks jääda.
- * Et ää asju peab võtma rahulikult, et olen rahulik ...

Mõnu, rõõm

- * ... rõõmsameelne.
- * Ja see rühmatöö annab kaasa siukse rõõmu.

Oma emotsioonide väljendamine ja teiste emotsioonide märkamine

Emotsioonide mitteverbaalne väljendamine

- * Oskus on vist selles, et kui sa midagi joonistad, siis kõik see kurbus tuleb sinna pilti jätta mitte endasse.
- * Maharahunemiseks näiteks muusikat näiteks panna või ma ei tea või siis näiteks taolised asjad.

Suhete paranemine

Suhete paranemine eakaaslastega

- * Parem suhted eakaaslastega näiteks.

Ei olnud mõju

- * Midagi. Ma toimin ikka nii nagu toimin.
- * Kõik nagu enne.
- * Polegi otseselt midagi.
- * Ei mõjutand.

Ei tea / ei oska öelda

- * Mina ei tea. (3)
- * Ma ei kujuta ette.

- * Ma ei oska vastata - ma ei oska vastata sellele.
- * Ma ei tea, ma ei oska sellele vastata.
- * Ma ei tea. Ma ei oska öelda.
- * Mm ma ei tea ma ei oska öelda, sest enamvähem kõik on juba sellele küsimusele ära öeldud juba. - Noo samas neid tunde on nii vähe olnud, et nagu neid oskusi endaga paremini toimetulekuks ei ole veel tulnud. Niimoodi aga. Noo kindlasti võib veel tulla vaata nagu.

Pärast kümnendat rühmatöö korda õpilaste poolt antud vastused

Positiivne hinnang rühmatööle

Positiivne hinnang metoodikale

Arutelu

- * Kõike räägime jaa.

Positiivne mõju seoses endaga

Eneseusaldus

- * Mm - noo - andis rohkem usku endasse.

Positiivne mõtlemine

- * ... mõelda positiivseid asju.

Positiivsed emotsioonid

Üldine positiivne emotsioon

- * Aga positiivne olin.
- * ... eeh et olla positiivne.
- * Hea tuju.

Julgus, tugevus

- * Mmmm - julgust andis.
- * Ma olen vist julgem.
- * ... no see on see, et olen julgemaks muutund ja julgen oma arvamust öelda nüüd.
- * ... olen julgem omi asju rääkima.

Kannatlikkus, kergus, rahulikkus

- * Mm - mkmm ee nu peale seda rühmatööd olin ma rahulikum.
- * Rahulikkust ...
- * Et olla rahulik.

Mõnu, rõõm

- * ... rohkem rõõmsam olen ...

Oma emotsioonide väljendamine ja teiste emotsioonide märkamine

Emotsioonide mitteverbaalne väljendamine

* Meisterdamine, et kui ma midagi teen, siis ma saan nagu, ma ei tea kõik saan välja elada ja siis ma saan näiteks, näiteks oskan paremini.

* ... oskust noo, et ma oskan nagu neid asju teha mis me seal teeme.

* ... aa jaa see joonistamine mis me täna tegime siis ma saan oma tundeid joonistada.

Sotsiaalsete oskuste omandamine ja arendamine

Prosotsiaalsete oskuste omandamine

* ... teistega arvestama ja nii edasi.

Eakaaslastega suhtlemise paranemine

* Ja räägime muredest ja üldse kõigest mis sind vaevab ja värki mh.

* Aitas paremini suhelda teistega.

* ... et nagu, et oleme üksteise vastu ausad.

Viisakus

* Viisakust.

Ei olnud mõju

* Midagi.

Ei tea / ei oska öelda

* Ma ei oska öelda.

* Ei oska ka vastata.

* Ma ei tea ma ei oska vastata sellele.

* Ma ei tea, ma ei tea.

* Ma ei tea - ma ei tea praegu küll ei tule midagi meelde.

* No ma ei teagi mida öelda ...

* Ma ei kujuta ette ...

6 küsimus Mida andis rühmatöö selleks, et Sa tuleksid paremini toime suhetega?

Pärast viiendat rühmatöö korda õpilaste poolt antud vastused

Positiivne hinnang rühmatööle

Positiivne hinnang meetodikale

Arutelu

* Jaa kui me teeme asju siis me saame teistest asjadest rääkida ka

Individualiseerimine

* Kui me ringi alustame siis me peame ütleva alati mis tunne on nagu et ühest viieni ja siis kui me ära lähme siis ka ja siis noh nagu on teada et kuidas see mõjutab

Positiivsed emotsioonid

Üldine positiivne emotsioon

* Olen ehk positiivsem.

Julgus, tugevus

* Julgust. (2)

* Muresid ma oskan küll nüüd – no tavaliselt kui mul mingi mure oli siis ma hoidsin kõik endale ja ei julgen rääkida aga tõesti tänu selle grupitreeningule olen ma muutunud poole julgemaks.

Kannatlikkus, kergus, rahulikkus

* Ka äkki kannatust.

* Jaa. Kõik on seal rahulikumad.

Suhete paranemine

Suhete paranemine eakaaslastega

* ... mm ma ka ei oleks vahepeal see kiuslik aga mina ei tea seal kui me oleme selles grupis siis me oleme kõik üksteise vastu sõbralikud ja siis peaks niimoodi jätkama ka, et olema sõbralikud.

Sotsiaalsete oskuste omandamine ja arendamine

Prosotsiaalsete oskuste omandamine

* Sõpradega noh suhtlemisel pean nendega arvestama ka. Et kuna seal oleme ühes grupis siis peame seal ka arvestama.

* Kõigiga tuleb arvestada.

* Et ma aitaks alati oma kaaslasti.

Suhtlemisoskuse paranemine

* ... ei sõima üksteist ja me oleme nii ka käitunud.

* Ei tülitse.

Eakaaslastega suhtlemise paranemine

* Me andsime lubadused, et me ei räägi saladusi välja.

* See on aidanud paremini suhelda.

Viisakus

* Ee nagu viisakalt öelda kõike mida arvad ja midagi sellist.

Ei olnud mõju

- * Nagu polegi mingit taolist olnud. - Minumeelest vähemalt.
- * Kogu aeg on üks ja sama meil ei muutu, ma ei tea.
- * See on see sama. Ma suhtlen nendega ikka nii nagu suhtlen.
- * Midagi.
- * Kõik nagu enne.

Ei tea / ei oska öelda

- * Ma ei oska öelda. (3)
- * Issand sellele ma ei oska küll vastata nagu.
- * Ei teagi.
- * Mina ei tea.

Pärast kümnendat rühmatöö korda õpilaste poolt antud vastused

Positiivne mõju seoses endaga

Enesekontroll

- * Mmm käitumise poolest, et ei kakle ...
- * ... mm ma ei närvitse enam.

Positiivne mõju seoses endaga

Järelemõtlemine

- * Noh, et hakkasime siis mõtlema selle peale, et teistega paremini läbi saada ja.

Positiivsed emotsioonid

Julgus, tugevus

- * Olen julgem.

Kannatlikkus, kergus, rahulikkus

- * ... rahu.

Sõbralikkus, usaldus

- * Sõbralikkust, et mõlemad - mina ja nemad on sõbralikud.
- * Näiteks hakkasin rohkem usaldama.

Oma emotsioonide väljendamine ja teiste emotsioonide märkamine

Teiste emotsiooni(dega) märkamine / arvestamine

- * ... ja märkan teiste tundeid rohkem või noh püüan märgata. No alati ei õnnestu ja vahest ikka olen sellina noh - no et ei märka.

Suhete paranemine

Suhete paranemine eakaaslastega

- * Ka käituksin nendega hästi ja nii normaalselt.

- * ... et ei käitu nendega halvasti.
- * Et ma oleks nende vastu hea ja et nemad oleks ka minu vastu head.

Sotsiaalsete oskuste omandamine ja arendamine

Suhtlemisoskuse paranemine

- * Aa jaa rahulikult suhelda.
- * Võin rahulikult kuulata.
- * ... et ei tülitseks nendega ja niimoodi.
- * Ei sõima.
- * ... ei räägi roppusi.
- * ei ropenda teiste pihta ja noh nii.
- * Ei räägi teisest taga.
- * Ei solva teisi.
- * ... pole vaja karjuda.
- * Ei pea vahel segama.

Eakaaslastega suhtlemise paranemine

- * Äkki, et me teeme kõike koos ja räägime üksteisele sellest.
- * ... aga eks see mõjutab ka natuke, et on millest rääkida.
- * Mmm kes käivad näiteks seal siis ma nüüd suhtlen nendega paremini.

Ei olnud mõju

- * Mmm kuidas vä või mis asi aa - ei andnudki midagi.
- * Suhtlen nii nagu ikka.
- * Nu ma ei tea mul ei olnud muret, mingit probleemi ei olnud.
- * Ma olen alati tegelt teistega hästi läbi saand.
- * Nendega ma suhtlen kogu aeg hästi.

Ei tea / ei oska öelda

- * Mm ma ei tea mul ei tule nii kohe.
- * Ma ei tea seda.

7 küsimus Kuidas rühmatöö aitab Sul lahendada mõnda probleemi või muret, mis Sul on/oli?

Pärast viiendat rühmatöö korda õpilaste poolt antud vastused

Positiivne hinnang rühmatööle

Positiivne hinnang metoodikale

Arutelu

- * Kui sa saad seal nagu noh - grupijuht näiteks küsib, et kuidas on ja siis sa räägid ära ja siis ta annab nõu ja siis on parem olla kohe ja siis ta ütleb, et sa ei pea niipalju muretsema.
- * Ja siis aidati mul mõelda kuidas ma saan lahti sellest probleemist mis mul oli ja see aitas.
- * Noo arutasime kõik koos läbi selle.
- * Et sa ei pea midagi rääkima, et kes loeb see loeb mida tahab välja. Selles mõttes ongi see rühmatöö näiteks parem kui psühhiaatri juures käik.

Positiivne mõju seoses endaga

Järelemõtlemine

- * Mõnele asjale vaatan uue pilguga, et ei vaata selle vana pilguga.
- * No ehk mõelda nende asjade üle rohkem – no oma asjade ja probleemide.
- * Sai mõelda.

Positiivsed emotsioonid

Julgus, tugevus

- * Kartus igasuguseid asju teha nii neid elementaarseid asju. Jaa ma kartsin igasuguseid asju teha ennem nüüd ma enam nii väga ei karda no neid igasuguseid elementaarseid asju näiteks rääkimine sest olen nüüd julgem või nii.
- * Ma nüüd julgen öelda emale mida ma ta vastu tunnen ja näidata välja ka.
- * Et kui ma olin näiteks osakonnast kellegiga tülis siis kui ma sealt tagasi tulin siis mul oli julgust ja jõudu et minna selle inimesega rääkima. Ja siis sai korda.
- * Mm ma sain sealt julgust või niimoodi.

Kannatlikkus, kergus, rahulikkus

- * Et lihtsalt olla rahulik.

Oma emotsioonide väljendamine ja teiste emotsioonide märkamine

Emotsioonide mitteverbaalne väljendamine

- * Ääh võib-olla lihtsalt sellega vaata, et sa väljendad ennast - ennast väljendad paberile nagu. Lihtsalt joonistad selle kõik endast välja nagu
- * Panen seda kurja paberi peale – oma halvad tunded.
- * See kuidas me kirjutasime grupijuhiga oma lähedasele kirja. Rahunesin maha. Nagu oleks mõttes selle kirja väiksele vennale ära saatnud.
- * Mmm kõik kurbuse ja selle halva olemise jätsin sinna oma töödesse.

Suhete paranemine

Suhete paranemine eakaaslastega

- * ... mina ei tea noh oligi see õpilane X ja teised suhtuvad minusse paremini.
- * Maaa ma olin sõbrannaga tülis siit koolist ja siis saime nagu ja siis me leppisime ära, ses mõttes, et kui me seal nagu kohal oleme siis me peame läbi seal saama ju siis nagu leppisimegi ära.

Sotsiaalsete oskuste omandamine ja arendamine

Reeglite kehtestamine

- * Ja me tegime nüüd need toa reeglid ka, et mida ei tohi teha, et kuidas peab käituma nii üksteisega paremini.

Suhtlemisoskuse paranemine

- * Jaa aga see on küll, et parem on suhelda nüüd tänu sellele.
- * ..., et no nüüd juba oskan paremini suhelda.
- * Tuleb rahulikult asjad selgeks rääkida. Tuleb kõik asjad lahti seletada, et ei jäta midagi poolikuks ja siis rahulikult rääkida.

Täiskasvanutega suhtlemise paranemine

- * No ja emaga ka paremini suhelda ...

Ei olnud mõju

- * Mitte kuidagi.
- * Nagu ei aidandki probleemi niimoodi, et probleemid ei ole mul siin koolis vaid väljaspool kooli ja neid ei saagi niimoodi.
- * Polnudki sellist mure.
- * Pole veel olnud - vähemalt mitte selliseid mida ma seal oleks lahendanud.
- * Pole ühtegi muret olnud - ega ei ole.

Ei tea / ei oska öelda

- * Mmm ma ei tea nagu.
- * No kui näiteks ma ei ole - no ma ei tea mul ei ole praegu probleeme ja tülisid olnd.
- * Ma ei tea pole eriti muresid – ma ei tea.

Pärast kümnendat rühmatöö korda õpilaste poolt antud vastused

Positiivne hinnang rühmatööle

Üldine positiivne hinnang

- * See oli väga hea.

Positiivne hinnang metoodikale

Arutelu

- * Said sellest rääkida.

* No ja seal on ka saanud arutada kui mingi mure on, et siis mida ma arvan ja siis mis teised ütlevad.

* No ma võisin rääkida oma probleemist seal lihtsalt ja siis nad aitasid või ütlesid midagi või soovitasid midagi.

* Mul ühekorra oli ja siis ma rääkisin oma muredest ja siis kõik aitasid mul üle saada sellest ja ma sain oma mure korda siis.

* Me rääkisime seal oma muredest ja leidsime lahendusi.

Individualiseerimine

* Pidin täna personaalnõustajaga rääkima. No meil oli tuli ja siis ma ütlesin ta kohta halvasti ja sõimasin ja siis ta tuli ja me pidime näitlema – no rääkima teiste ees, et mida me arvame ja tunneme noh.

Positiivne mõju seoses endaga

Positiivne mõtlemine

* ... mõtlesin positiivselt.

* No kodu mured aitab eemal hoida, et mõtlen headele asjadele.

* Ei mõtlendki nendele probleemidele, rohkem olid mõtted kuskil hea poole peal.

Järelemõtlemine

* Ja siis saab seal mõelda noh.

Positiivsed emotsioonid

Üldine positiivne emotsioon

* See annab väga palju positiivset energiat nagu.

Julgus, tugevus

* No kui ma nüüd olen julgem ...

* Noo varem ma ei julgend niipalju rääkida enda asjadest aga nüüd nagu julgen rohkem rääkida ja suhelda enda asjadest.

Kannatlikkus, kergus, rahulikkus

* See rahustas.

* Aga see aitab rahulikum olla.

Suhete paranemine

Suhete paranemine eakaaslastega

* Näiteks mõnda ei sallind. Ja nüüd tänu sellele saan hästi läbi.

* Vahepeal ma olin õpilasega X tülis aga siis saime seal jälle sõpradeks.

Sotsiaalsete oskuste omandamine ja arendamine

Suhtlemisoskuse paranemine

- * Et ma ei hakanud kohe karjuma, sõimama ...

Täiskasvanutega suhtlemise paranemine

- * ... pöörduda täiskasvanute poole.

Ei olnud mõju

- * Pole olnud.
- * Mmmm oma muredega saan ise hakkama ja mõtlen ise oma murede üle.
- * Ee nüüd viimasel ajal ei olegi olnud mul neid probleeme.
- * Mul ei ole probleeme hetkel mmmh eheheheheee.
- * Mul ei olnudki täna probleemi.

Ei tea / ei oska öelda

- * Ma ei tea. (2)

8 küsimus Kuidas rühmatöö mõjutas sinu igapäevaelu?

Pärast viiendat rühmatöö korda õpilaste poolt antud vastused

Positiivne hinnang rühmatööle

Üldine positiivne hinnang

- * Mulle meeldis alati.
- * Ma ootasin seda.
- * ... et alati ma ootan seda ja ...
- * No need päevad olid huvitavamad.
- * Normaalsemalt.

Positiivne mõju seoses endaga

Enesekontroll

- * ... ning siis üritad parandada oma vigu.

Positiivne mõtlemine

- * Tuleb positiivselt ikka mõelda.
- * ... et paremaid asju mõelda.
- * Proovin olla positiivsem igas asjas.

Järelemõtlemine

- * Paneb mõtlema.
- * Ma sain rohkem mõelda.

Tegutsemistahe

* Siis ma olin aktiivsem, tegin rohkem asju ja ...

Positiivsed emotsioonid

Üldine positiivne emotsioon

* ... ja annab positiivsemat energiat ja värki.

* ... ja muutuda positiivsemaks.

* Hea tunde jätab sisse alati ja.

* ... siis ma olin paremas tujus ka.

* Enesetunne oli ka hea.

* Oli siuke hea tuju.

* ... siuke hea tunne tuleb alati õhtuti.

* Kui ma näiteks eile mõtlesin selle peale siis mul tuli nagu hea tunne sisse, et mõtlesin nagu et homme tuleb see päev ja ma saan sinna minna.

* See annab siukse hea tunde sisse.

* Lihtsalt need päevad kui see grupitreening on siis on mul väga hea olla.

Julgus, tugevus

* Ainult see, et sain julgust.

* Täna koolis poleks julgenud etteütlust või lugeda klassi ees – aga tänu sellele julgen nüüd.

* See tegi mind julgemaks.

Kannatlikkus, kergus, rahulikkus

* Vaata, see teeb mind mul palju kergemaks olemise.

* Sest muul ajal siin ei saa rahulikult tunda. Ahh!

* Üks päev oli see kui sai end rahulikult tundagi. Need ongi need päevad kui me käime rühmatöös.

* Mm see teeb väga rahulikuks.

* Aitas mul rahulikum olla.

* No seal oli alati rahulik olla ja.

* Ongi just see. Issand siin ongi kõigile küsimustele põhimõtteliselt samasugused vastused, et see lihtsalt teeb rahulikumaks.

Mõnu, rõõm

* Ja noh siukse rõõmsama tunde jätab sisse.

* Ma olen rõõmsam nüüd.

* Aitab kõik pahad ja halvad sinna jätta ja rõõmsana tagasi tulla.

Suhete paranemine

Suhete paranemine eakaaslastega

- * No aitaski paremini omavahel läbi saada.
- * No suhted nagu läksid paremaks.
- * Nüüd ma saan kõigiga hästi läbi.

Sotsiaalsete oskuste omandamine ja arendamine

Aja planeerimine

- * Päevad läksid kiiremini.
- * Oli päev sisustatud või niimoodi, siis läks päev palju kiiremini.

Suhtlemisoskuse paranemine

- * Siis kui mul midagi öelda on siis ma ei ütle ropult seda vaid viisakalt nagu paremini nüüd saan ennast ilusti väljendada.

Ei olnud mõju

- * Ei mõjutand.
- * Eriliselt ei mõjutagi.
- * Ei ole kuidagi muutnudki.

Ei tea / ei oska öelda

- * Ma ei tea. (6)
- * Ma ei tea vastust.

Pärast kümwendat rühmatöö korda õpilaste poolt antud vastused

Positiivne hinnang rühmatööle

Üldine positiivne hinnang

- * Mulle meeldib. (2)
- * Lihtsalt on seal lahe.
- * Kui need treeningu päevad olid siis ma kohe ootasin noh.

Positiivne hinnang metoodikale

Arutelu

- * Ja sain teistega rohkem seal rääkida, arutleda ka.
- * Seal sai jagada näiteks kui sul oli mingi mure siis sai jagada teistega ja siis sind kuulati ja nii arutlesime siis seal.

Positiivne mõju seoses endaga

Enesekontroll

- * Kontrollida ennast.

Positiivne mõtlemine

* Noo ma suhtun asjadesse natuke paremini kui varem.

Järelemõtlemine

* Olen hakanud rohkem mõtlema.

* ... palju asju sai siis selgemaks.

Tegutsemistahe

* Natuke kiire oli, et noh tavaliselt on sellel ajal vaba aeg olnud ja nüüd siis tegime seal asju, siis pärast tuli ka midagi teha, et natuke kiire oli. Aga see kiirus meeldis mulle.

Positiivsed emotsioonid

Üldine positiivne emotsioon

* Paremini tundsin ennast ja ...

* Ma arvan et hästi.

* ... rohkem positiivsem.

* ... tuju oli parem.

Pärast on parem

* Pärast oli kergem ... (2)

* ... et siis pärast oli kuidagi parem olla.

* ... ja kohe parem tunne tekkis peale grupitreeningut.

* ... jaa no just need päevad ja peale grupitreeningut on alati siuke parem olla.

* Need päevad kus grupitreening oli need päevad olid paremad lihtsalt.

Julgus, tugevus

* Julgem olen.

Kannatlikkus, kergus, rahulikkus

* Rahulikum olla. (3)

* Noo ma olin siis rahulikum.

* Et ma olin siis kui need grupitreeningud olid koguaeg rahulik.

Mõnu, rõõm

* ... ja üldse on päev pärast seda lõbusam.

* Ma olen rohkem naeratav.

* Ennem ma ei olnd nii nii naeratav ja ...

Oma emotsioonide väljendamine ja teiste emotsioonide märkamine

Teiste emotsiooni(dega) märkamine / arvestamine

* Nüüd ma mõtlen nagu rohkem teiste inimeste tunnete peale.

Sotsiaalsete oskuste omandamine ja arendamine

Aja planeerimine

- * ... päevad lähvad kiiremini (*see on hea, aitab konstruktiivsem olla*) ...
- * Mul oli kindel plaan, et ma pean see päev see kell sinna minema ja siis ma jõudsin sinna kohale ja meie grupis oli see ka veel, et lubadus, et me käime seal alati ja siis ma käisin kõik kümme korda ära.

Suhtlemisoskuse paranemine

- * Ma olen vähem hakka ropendama peale seda grupitreeningut ja ei ropenda.
- * Ei solva teisi ...
- * Muidu kui ma tulin siis ma ropendasin ja solvasin aga nüüd enam mitte.

Ei olnud mõju

- * Vist ei ole eriti midagi. (2)
- * Ei mõjutanudki.

Ei tea / ei oska öelda

- * Ma ei tea. (8)
- * Ma ei oska öelda.

Lisa 5. Üldkategoriad ja kategoriad intervjuuküsimuste lõikes, mis kirjeldavad õpilaste hinnanguid rühmatöö mõjule seoses oma minaga, emotsioonidega ja suhetega (%)

KATEGORIAD JA ALAKATEKOORIAD	Emotsioon			Suhted			Mina		
	kord			kord			kord		
	5	10	kokku	5	10	kokku	5	10	kokku
Hinnang rühmatööle	10	3	7	6	3	6	16	16	16
Üldine positiivne hinnang	2	0	1	3	0	2	11	8	10
Positiivne hinnang metoodikale	0	0	0	0	0	0	0	0	0
* arutelu	0	3	1	2	3	3	5	7	6
* individualiseerimine	8	0	5	1	0	1	0	1	0
Oma emotsioonide väljendamine ja teiste tunnete märkamine	0	0	0	2	3	3	4	3	3
Emotsioonide mitteverbaalne väljendamine	0	0	0	1	0	1	4	2	3
Parem arusaamine täiskasvanutest	0	0	0	1	1	1	0	0	0
Teiste tunnete(ga) märkamine / arvestamine	0	0	0	0	2	1	0	1	0
Positiivne mõju seoses endaga	8	7	8	1	4	3	12	10	12
Enesekontroll	0	0	0	1	2	2	2	1	2
Eneseusaldus	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Järelemõtlemine	4	0	3	0	2	1	7	3	5
Positiivne mõtlemine	4	7	5	0	0	0	2	3	3
Tegutsemistahe	0	0	0	0	0	0	1	2	2
Positiivsed tunded	56	77	64	15	11	12	38	35	36
Üldine positiivne tunne	24	20	23	1	0	0	10	11	11
* pärast on parem	12	23	16	0	1	0	3	4	3
Julgus, tugevus	0	7	3	4	1	3	8	6	7
Kannatlikkus, kergus, rahulikkus	8	17	11	8	6	7	11	10	10
Mõnu, rõõm	12	10	11	1	0	0	5	4	5
Sõbralikkus, usaldus	0	0	0	1	3	2	1	0	0
Negatiivsed tunded	8	3	6	0	0	0	1	0	1
Kurbus	8	0	5	0	0	0	1	0	1
Pettumus	0	3	1	0	0	0	0	0	0
Suhete paranemine	0	0	0	23	20	21	4	3	3
Suhete paranemine eakaaslastega	0	0	0	16	16	15	4	3	3
Suhete paranemine täiskasvanutega	0	0	0	7	4	6	0	0	0
Sotsiaalsete oskuste omandamine ja arendamine	0	0	0	24	35	29	5	9	6
Aja planeerimine	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Eakaaslastega suhtlemise paranemine	0	0	0	6	8	7	0	3	1
Prosotsiaalsete oskuste omandamine	0	0	0	5	1	3	0	1	0
Reeglite kehtestamine	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Suhtlemisoskuse paranemine	0	0	0	7	22	14	2	3	3
Täiskasvanutega suhtlemise paranemine	0	0	0	6	4	5	1	1	1
Ei tea /ei oska öelda	14	3	10	13	10	12	14	17	15
Ei olnud mõju	4	7	5	17	12	15	8	7	7

Lisa 6. Õpilaste hinnangud mõistete *emotsioonid, suhted, mina* tähendustele C. Osgoodi semantilise diferentsiaali skaalade lõikes

DIMENSIOON	SKAALA	Emotsioonid		Suhted		Mina	
		5 kord	10 kord	5 kord	10 kord	5 kord	10 kord
Hinnang	hea-halb	2	3	3	3	2	3
	ilus-inetu	3	2	3	2	2	2
	puhas-määrduvad	2	2	3	2	2	2
	meeldiv-ebameeldiv	3	2	3	2	2	3
Jõud	tugev-nõrk	2	2	2	2	2	2
	suur-väike	2	2	2	2	2	1
	kerge-raske	0	0	1	0	1	-1
Aktiivsus	aktiivne-passiivne	3	3	3	2	2	3
	Kiire-aeglane	2	2	2	1	2	2
	terav-nüri	1	1	1	1	1	1